

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO**

***INTERSEÇÕES ENTRE CINEMA, GÊNERO E EDUCAÇÃO:*  
A experiência do Cineclube Sabotage na Escola Municipal Professora Alcida Torres**



**Fabiana de Lima Leite**

**BELO HORIZONTE  
2017**

***INTERSEÇÕES ENTRE CINEMA, GÊNERO E EDUCAÇÃO:***  
**A experiência do Cineclube Sabotage na Escola Municipal Professora Alcida Torres**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: José de Sousa Miguel Lopes

Banca examinadora:

Prof. \_\_\_\_\_  
José de Sousa Miguel Lopes

Profª. \_\_\_\_\_  
Inês Assunção de Castro Teixeira

Profª. \_\_\_\_\_  
Lana Mara Castro Siman

**Ficha Catalográfica**

LEITE, Fabiana de Lima.

Interseções entre educação, cinema e gênero: A experiência do Cineclube Sabotage na Escola Municipal Professora Alcida Torres [manuscrito] / Fabiana de Lima Leite, PPGE/FAE/UEMG, 2017, 120 p.

Orientador: José de Sousa Miguel Lopes  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Gênero 2. Cinema 3. Educação 4. Juventudes 5. Dissertação

I. Universidade Estadual de Minas Gerais – FAE

II. Título

Para a minha mãe,  
esta vastidão em mim.

Para as jovens monitoras do Cineclube Sabotage,  
que me deslocaram para um encontro ainda mais vigoroso  
do que eu supunha com o cinema.

## AGRADECIMENTOS

a Paulo Thiago, de tão breve passagem, meu irmão e amigo, que me tomou pelas mãos e me inspirou a filmar

a Miguel, pela confiança, liberdade, escuta ativa e sensibilidade por acolher esta pesquisa como orientador e me ajudar a desvendar caminhos acadêmicos que eu até então desconhecia

a Nádia e Sebastian, pelas primeiras palavras sobre as invenções deste plano de estudar

a Rhizia, Laura, Lucas, Tayrone, Nádia, Marcão, Blitz, Paula e Bernardo, pela confiança e abertura calorosa com que abraçaram este estudo, compartilhando sem receios toda a trajetória do Cineclubes Sabotage, com suas curvas e atalhos

a Marcinha, educadora e feminista, a quem tive a felicidade de reencontrar nesta curva da estrada!, me acolheu na Escola Alcida Torres e colaborou integralmente, sem medir esforços, para que esta pesquisa se tornasse possível

a diretora Beth e aos professores da Escola Alcida Torres, que abriram as portas da escola e, passo-a-passo, possibilitaram que o estudo de campo acontecesse

a Joze, pela disposição e sensibilidade com que colaborou

a professores e colegas da FAE/UEMG, pelos conhecimentos compartilhados, convívio, trocas de experiências e amizades

a Inês e Lana, pelas orientações no meio do caminho, imprescindíveis frente aos dilemas a superar

a Sebastian, Mari, Vander, Fernanda, Simone, Nivea, Rose, Adriano, Rodrigo, Drica, Carol, Ivanildo, Daniel, pelas trocas feitas na Oficina de Imagens, e pela solicitude com que abraçaram este trabalho

a Rebeca, Felipe, Fátima, Luciene, Gustavo, Tayane e Leo, parceiros do Instituto Albam, pela ousadia no fazer e no pensar as masculinidades e os feminismos

a painho, Dú, Jú e Leo, partes de mim

a tia Nalva e tia Sônia, mares de força, inspiração e afetos

a Cardes, Dani, Lê, Rita, Paula, Mirela, Daniel e Ana, amigos com quem invento mundos

a Fabinho e Filipe, vida inteira ao meu lado

a Caio, palavras sem fim, conquista do inútil, oquidão

a Renato, por sua fortaleza em um momento que me faltava luz

a Ari, Paula, Kátia e Dani, porque distância não diminui nossa cumplicidade

a Charles, inda ontem sem nome e agora essa imensidão

## Resumo

Este estudo investigou como as relações sociais de gênero se manifestavam na vivência com o cinema por jovens no ambiente escolar, a partir do projeto Cineclube Sabotage, realizado pela ONG Oficina de Imagens, entre os anos de 2010 a 2015, na Escola Municipal Professora Alcida Torres, localizada no Bairro Taquaril do município de Belo Horizonte, Minas Gerais. A pesquisa buscou uma interseção entre Educação, Cinema e Gênero, considerando a presença do cinema na vida da/os estudantes, sobretudo a partir da aprovação da Lei 13.006/14, que determinou a exibição de cinema nas escolas públicas. A abordagem metodológica utilizada na condução desta pesquisa compreendeu um estudo de caso, com uso de entrevistas semiestruturadas às pessoas diretamente envolvidas no projeto e observação participante de uma sessão de cinema na escola. Para consolidação da pesquisa e análise mais precisa dos resultados foi necessário fazer uma interlocução com teorias e estudos que abordam temáticas relacionadas a Juventudes, Cinema e Gênero, buscando constituir uma interface de cada um desses temas com o campo da Educação. Como forma de qualificar a escuta e os resultados, buscamos nos *enunciados* de estudantes, monitores e colaboradores do cineclube, dentro e fora da escola, os *sentidos* e *significados* quanto às relações de gênero. Por meio da investigação e dos estudos realizados foi possível perceber que, apesar da categoria *Gênero* não aparecer diretamente como tema trabalhado pelo cineclube e não ser um conceito presente no repertório do projeto, a existência de uma prática cinematográfica na escola, com espaço para discussões e sensibilidade dos debatedores para um diálogo horizontal, permitiu aos estudantes, segundo suas enunciações, uma percepção e posicionamento maiores e mais críticos sobre as desigualdades sociais, tais como aquelas, sentidas por elas/es em seus cotidianos, existentes entre homens e mulheres.

*Palavras-chave:* Educação, cinema, gênero, juventudes, Cineclube Sabotage.

### **Abstract**

This study investigated how the social relations of gender manifested in the experience with the cinema by young people in the school environment, from the Cineclube Sabotage project, carried out by the NGO Oficina de Imagens, from 2010 to 2015, at the Municipal School Professor Alcida Torres, located in the Taquaril neighborhood of the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. The research sought an intersection between Education, Cinema and Gender, considering the presence of the cinema in the life of the students, especially since the approval of Law 13.006 / 14, which determined the exhibition of cinema in public schools. The methodological approach used in conducting this research comprised a case study, with the use of semi-structured interviews with the people directly involved in the project and participant observation of a film session at the school. In order to consolidate the research and more precise analysis of the results, it was necessary to make a dialogue with theories and studies that approach themes related to Youth, Cinema and Gender, seeking to constitute an interface of each of these themes with the field of Education. As a way to qualify the listening and the results, we search in the enunciations of students, monitors and collaborators of the cinema, inside and outside the school, the meanings and meanings regarding the relations of gender. Through the research and the studies carried out, it was possible to perceive that, although the genre category does not appear directly as a theme worked by the cineclub and is not a concept present in the repertoire of the project, the existence of a cinematic practice in the school, with room for discussion and sensitivity of the debaters to a horizontal dialogue allowed the students, according to their enunciations, a greater and more critical perception and position on social inequalities, such as those felt by them in their daily lives, existing between men and women.

*Key-words:* Education, cinema, genre, youth, Cineclube Sabotage.

**LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 - Declaração de participação da escola

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo 3 - Comprovante de aprovação para pesquisa de campo junto à Plataforma Brasil

Anexo 4 - Roteiro de entrevista para estudantes e monitores

Anexo 5 - Roteiro de entrevista para professores e colaboradores

Anexo 6 - Imagens extras do Projeto Cineclube Sabotage

## SUMÁRIO

<b>ABRE A SUA MENTE ASSIM, Ó .....</b>	<b>10</b>
<b>1. E SE É UMA FORMA DE EDUCAR, PORQUE NÃO USAR NAS ESCOLAS? .....</b>	<b>14</b>
1.1. Justificativa da pesquisa .....	14
1.2. Questões teóricas .....	16
1.3. Questões metodológicas .....	18
1.4. Campo de pesquisa .....	21
<b>2. LIBERDADE, SÓ QUE NÃO .....</b>	<b>26</b>
2.1. O que é ser jovem? .....	26
2.2. Juventudes na educação .....	29
2.3. Juventudes e gênero .....	33
<b>3. É SÉRIO? EU QUE ESTOU FAZENDO ALGO ERRADO? .....</b>	<b>38</b>
3.1. Concepções sobre gênero e feminismo na história .....	38
3.2. Gênero na escola .....	42
<b>4. CINEMA, SÓ QUE DE OUTRA FORMA .....</b>	<b>45</b>
4.1. A linguagem cinematográfica .....	45
4.2. A mulher no cinema .....	47
4.3. O cinema na escola .....	49
<b>5. A EXPERIÊNCIA DELES, A VIVÊNCIA DELES .....</b>	<b>54</b>
5.1. Histórico do Cineclube Sabotage na Escola Municipal Professora Alcida Torres .....	56
5.2. Os jovens do Projeto Cineclube Sabotage .....	64
5.3. Cineclube Sabotage e questões de gênero .....	68
5.4. <i>A falta que me faz</i> : uma sessão de cinema e reflexões sobre gênero na escola .....	76
5.5. E o cineclube na escola chega ao fim? .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>104</b>
1. Declaração de participação da escola .....	104
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	105
3. Comprovante de aprovação para pesquisa de campo junto à Plataforma Brasil .....	108
4. Roteiro de entrevista para estudantes e monitores .....	109
5. Roteiro de entrevista para professores e colaboradores .....	110
6. Imagens extras do Projeto Cineclube Sabotage .....	111

## ***ABRE A SUA MENTE ASSIM, Ó...***

Se fossemos determinar algumas das principais revoluções do século XX certamente poderíamos eleger a emancipação da mulher como uma delas. Século de tomada de consciência e de luta por igualdade de condições e respeito às diferenças, nele as mulheres saíram do privado e tomaram as ruas, impondo uma mudança cultural sem precedentes na história da humanidade. Porém centenas de estudos continuam a indicar desigualdades quanto às oportunidades e à violência a que estão submetidas as mulheres<sup>1</sup>.

Portaria publicada pelo Ministério da Educação em setembro de 2015<sup>2</sup> foi alterada 12 dias após ter sido criada. O documento criava o Comitê de Gênero que seria o responsável por propor diretrizes e dar subsídios às políticas educacionais. Essa alteração se deu a partir da pressão de diversos setores, principalmente de representantes do legislativo ligados às igrejas, retirando trechos que apontavam a necessidade das escolas promoverem a igualdade de gênero, raça e orientação sexual. A alteração também suprimiu definitivamente a palavra gênero de todo o documento. Antes mesmo deste acontecimento, manifesto assinado também em 2015 por dezenas de grupos de pesquisa que atuam em defesa da igualdade de gênero na educação, repudia a forma como os grupos conservadores têm tratado a questão da educação para a igualdade de gênero, inclusive com propostas legislativas em curso que proíbem que este tema seja trabalhado por professora/es nas escolas<sup>3</sup>. Segundo o manifesto, *falar em uma educação que promova a igualdade de gênero não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades*.<sup>4</sup>

As resistências em incorporar a perspectiva da educação em gênero nas escolas se explicita a partir de 2014, com o Plano Nacional de Educação, que instituiu prazo para que os estados e municípios aprovassem os Planos Estaduais e Municipais de Educação, com vigor por 10 anos, com metas relacionadas ao combate à discriminação e desigualdade de gênero. Vale ressaltar que antes desta previsão no Plano Nacional de Educação, a

---

<sup>1</sup> Segundo o Atlas da Violência 2016, houve aumento de homicídios entre as mulheres em cerca de 11,6% entre 2004 e 2014. Em 2015 4.757 mulheres foram assassinadas no país. Cerqueira, D., Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Brasília, 2016.

<sup>2</sup> Diário Oficial da União, Portaria 916 de 9 de setembro de 2015, que institui o Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, n. 173, seção 1, 10 de setembro de 2015.

<sup>3</sup> Câmaras municipais de pelo menos oito municípios aprovaram projetos de leis em 2015 que vetam a inclusão do que chamam de “ideologia de gênero” no Plano Municipal de Educação. Ver: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml> Acesso em julho de 2016.

<sup>4</sup> Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=29> Acesso em julho de 2016.

Constituição Federal e vários tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário fundamentam e garantem a igualdade de gênero nas políticas educacionais e no cotidiano das escolas.

Este acirramento se tornou ainda mais evidente com uma questão trazida ao Enem em 2015, que fazia referência à célebre frase de Simone de Beauvoir, *ninguém nasce mulher, torna-se mulher*. Tal fato gerou revolta e indignação por parte da bancada mais conservadora no Congresso, que acusou o MEC de doutrinação e levou a Câmara Municipal de Campinas a aprovar uma moção de repúdio ao Ministério da Educação, por ter considerado a prova do ENEM *um desacato à sociedade brasileira*. Na ocasião da sessão da Câmara, o vereador Campos Filho disse que a prova *empurra goela abaixo uma situação* e que a grande maioria é favorável à lei da natureza, *homem é homem, mulher é mulher*<sup>5</sup>.

Os embates políticos atuais apontam a necessidade de estudos qualificados sobre a relação entre gênero e educação. Pesquisas continuam a indicar desigualdades quanto às oportunidades e à violência a que estão submetidas as mulheres. Tudo isso como consequência de uma dominação simbólica ainda naturalizada e reforçada de geração a geração por instituições como a família, a escola, a religião e os meios de comunicação, sobretudo a televisão e o cinema que, mal foram inventados, coincidentemente no mesmo século em que os movimentos feministas tomaram corpo no mundo todo, já assumiram um papel central de formar e reforçar hábitos, valores e consciências predominantemente sexistas. Promover a igualdade requer também mudanças na forma de representação nos meios de comunicação, principalmente daquelas pessoas ou grupos que ainda são vítimas de opressões e violências.

Frente aos dilemas atuais, este estudo buscou constituir um olhar sobre as relações de gênero, a partir de um projeto desenvolvido em uma escola pública de Belo Horizonte. Para tanto, optei por fazer uso do cinema como ferramenta entre os diversos meios de comunicação existentes, considerando a sua presença na vida dos estudantes, principalmente dentro da escola, sobretudo a partir da aprovação da Lei 13.006/14, que determina a exibição de cinema nas escolas públicas.

Sabemos do papel determinante da escola para a formação das identidades e a partir da experiência do Cineclube Sabotage, realizada pela ONG Oficina de Imagens em uma escola pública de Belo Horizonte, a Escola Municipal Professora Alcida Torres, buscamos ouvir jovens que participaram do Projeto dentro da escola, apontar o que expressam sobre questões relacionadas às relações de gênero, identificando ainda como essas questões eram

---

<sup>5</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1701047-camara-de-campinas-aprova-mocao-de-repudio-a-citacao-na-prova-do-enem.shtml>. Acesso em julho de 2016.

trabalhadas no Projeto junto à escola, considerando a presença do cinema como prática incorporada ao cotidiano escolar.

Sobretudo a partir da Lei 13.006/14, uma produção consistente de estudos (FRESQUT, 2015) é desenvolvida, com questões tais como a problematização da obrigatoriedade do cinema na escola; a democratização do acesso ao cinema e à produção nacional; o acesso ao cinema não comercial, que sequer chega às salas de cinema; a valorização e circulação da produção local, inclusive promovendo a formação audiovisual de estudantes da rede pública; a preocupação de que a experiência com o cinema nas escolas não seja disciplinar e instrumental, mas uma experiência de liberdade e emancipatória.

Também quanto à relação entre educação e gênero, importantes contribuições têm sido feitas por pesquisadores e estas serão exploradas e evidenciadas do decorrer desta pesquisa. Neste campo de análise, as opressões de gênero são apontadas como desigualdades estruturais, sentidas tanto por meninas quanto por meninos no ambiente escolar. Por não considerar com precisão o conceito de gênero, a escola reforça elementos simbólicos de opressão, principalmente ampliando as polaridades e as hierarquias entre meninos e meninas.

A pesquisa que proponho está pautada na percepção sobre a necessidade de relacionar os estudos sobre educação, gênero e cinema. Entendo que este olhar pode contribuir para os debates recentes sobre a necessidade de uma perspectiva de gênero na educação escolar. Importantes estudos sobre gênero a partir de teorias cinematográficas problematizam a forma como historicamente as mulheres são retratadas no cinema e o lugar das personagens femininas nestas narrativas, além de indicarem a necessidade de um cinema também comprometido com a desnaturalização das violências simbólicas materializadas na forma como historicamente as mulheres são retratadas no cinema. Assim, sustentamos a necessidade de, nos estudos relativos ao cinema na educação, se promover também um olhar na perspectiva de gênero, pensando como o cinema na educação pode contribuir para a equidade de gênero.

Esta pesquisa será organizada e dividida em cinco capítulos. O capítulo 1 apresenta o objeto de estudo, com problemas, justificativa, questões teóricas e metodológicas que norteiam esta pesquisa e busca também apresentar o campo de pesquisa. O capítulo 2 aborda o tema *juventudes*, uma vez que os sujeitos desta pesquisa são jovens participantes de um projeto dentro da escola. Neste capítulo apresentam-se alguns recortes, em busca de compreender como os debates sobre as juventudes se estabelecem historicamente no campo da educação, bem como a forma com que se constituem as discussões sobre este tema em articulação com gênero. O capítulo 3 aborda o tema *gênero*, inicialmente apresentando o

desenvolvimento desta categoria ao longo da história e em um segundo momento buscando estabelecer a relação entre gênero e educação, apresentando pesquisas desenvolvidas em escolas públicas no Brasil, que indicam como as escolas tem trabalhado este tema. O capítulo 4 irá discorrer sobre a *linguagem cinematográfica* e a contextualização sobre a sua relação com o campo da educação para, a partir desta análise, se promover um recorte e olhar sobre a questão de gênero no cinema. O capítulo 5 se destina à apresentação dos resultados da pesquisa, com triangulação dos seus resultados, possibilitando construir uma interseção entre educação, cinema e gênero a partir do estudo de caso da experiência do Cineclube Sabotage na Escola Municipal Professora Alcida Torres.

## **1. E SE É UMA FORMA DE EDUCAR, PORQUE NÃO USAR NAS ESCOLAS?**

A hipótese que sustento é que o cinema é uma linguagem capaz de contribuir com processos educativos centrados em transformações que gerem mais autonomia, consciência e maior capacidade de resistência contra qualquer tipo de opressão. O cinema, por refletir as relações sociais, assume um papel importante na contemporaneidade, tanto para a transmissão e reprodução de valores arcaicos, quanto na possibilidade de quebrar paradigmas. O cinema produz novas realidades, instigando a pensar e agir diferentemente e tem, a partir de uma seleção cuidadosa e de uma mediação adequada no ambiente escolar, a capacidade de colaborar para a promoção de sentidos emancipatórios a partir da superação das desigualdades de gênero. Como bem destacam Teixeira e Lopes (2008), o cinema pode promover uma

[...] discussão não somente da voz ou da palavra institucionalizada, tão negada às mulheres, nos silenciamentos históricos a que foram submetidas, mas à discussão de outras possibilidades de linguagem, de palavra, inscritas na experiência e nos saberes femininos. Não no sentido do direito à repetição do discurso e ao preenchimento do lugar dos homens, imitando condutas associadas aos estereótipos masculinos, mas no sentido de as mulheres se expressarem, de falarem de uma forma própria, de um jeito próprio, com uma linguagem e gestualidade outras, femininas, digamos.

O campo temático que conduziu esta pesquisa compreende a relação entre educação, cinema e gênero no ambiente escolar, considerando o ponto de vista e a percepção de jovens diretamente envolvidos no Projeto Cineclubes Sabotage na Escola Municipal Professora Alcida Torres. Buscou-se perceber se a vivência com a sétima arte por jovens permitiu o afloramento de questões relativas a gênero e como tais questões foram conduzidas pelo Projeto Cineclubes Sabotage na Escola, localizada no Bairro Taquaril do município de Belo Horizonte. O Projeto Cineclubes Sabotage foi desenvolvido pela ONG Oficina de Imagens, de Belo Horizonte, entre 2010 e 2015 naquela escola, e contribuiu para o acesso à produção cinematográfica por estudantes.

### **1.1. Justificativa da pesquisa**

Esta opção em pesquisar a presença do cinema na escola parte da minha trajetória como feminista e realizadora de cinema. O interesse em estudar e entender as opressões estabelecidas sobre as mulheres levou a especializar-me em estudos sobre gênero desde a juventude, além de trabalhar em instituições e projetos que buscam a superação das violências contra as mulheres. Também como realizadora audiovisual, levei para as

experiências cinematográficas minhas inquietudes relacionadas à temática de gênero, com destaque para a realização de um média-metragem de ficção que aborda a questão das violências contra as mulheres em comunidades rurais, selecionado pelo Edital Carmem Santos de Cinema por Mulheres, do Ministério da Cultura, e um longa-metragem documentário sobre mulheres gestantes encarceradas<sup>6</sup>.

Soma-se a esta trajetória, a minha participação em cineclubes e um trabalho realizado em 2014 com adolescentes junto à ONG Oficina de Imagens, experiência esta que me possibilitou conhecer o Cineclubes Sabotage, que veio a se tornar parte integrante do meu objeto de mestrado. Ali estabeleci contato com o cinema dentro da escola e com os debates desta relação entre cinema e educação, o que me direcionou para a presente pesquisa. A partir dos estudos do mestrado, um vasto campo se abriu, vindo a participar dos Encontros da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Cinema e Educação, junto ao Festival de Cinema de Ouro Preto; além de integrar e apresentar minha pesquisa em espaços como os encontros da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; e Socine – Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual.

Os estudos sobre a relação entre cinema e gênero tornaram-me mais consciente da capacidade que os meios de comunicação e o cinema têm de sedimentar formas de representação da mulher, bem como na potência por desnaturalizar representações engendradas culturalmente. A princípio pensava em fazer apenas análise fílmica centrado-me sobre a representação da mulher em obras acessadas por estudantes dentro da escola, porém os debates recentes a partir do Plano Nacional da Educação, de 2014, e os embates e retrocessos vivenciados desde então levaram-me a ampliar o olhar e interessar-me por uma pesquisa de campo capaz de estabelecer uma escuta de forma mais ampla e buscar revelar como as questões relativas a gênero aparecem entre estudantes a partir da vivência do cinema na escola e são trabalhadas pelos mediadores. A partir deste recorte creio ser possível contribuir com o campo da educação em seu desafio quanto à forma como tem tratado as questões de gênero.

É preciso garantir abordagens adequadas no ambiente escolar, em respeito às diversidades, que possibilite romper com concepções que reforçam velhos estigmas e preconceitos e promovam efetivamente a emancipação de todos a partir da superação das desigualdades de gênero. O contrário disso significa a omissão da escola frente a direitos fundamentais de crianças, adolescentes e jovens. Esta omissão ou a reprodução de

---

<sup>6</sup> “A batalha das colheres”, média-metragem de ficção, acesso em: <https://vimeo.com/132820688> e “Minha mãe e eu”, filme em processo de finalização, informações disponíveis em: <http://cargocollective.com/bialile/Minha-mae-e-eu>

identidades rígidas contribui para que um número significativo de estudantes sofram violências sexuais, preconceitos como a reprodução de homofobia, lesbofobia e outros tipos de violências, o que gera o não reconhecimento de si no ambiente escolar, contribuindo para a evasão e para a percepção da escola como instituição que, ao contrário de acolher e formar, oprime e segrega. A educação deve ser entendida de forma ampla, como um processo questionador de valores e de construção de identidades e o cinema dentro da escola pode ser uma prática a estabelecer olhares e diálogos capazes de contribuir para a equidade de gênero.

## **1.2. Questões teóricas**

Desenvolvi um estudo que buscou integrar e colocar em diálogo Educação, Cinema e Gênero. Conforme pressuposto partilhado por Lopes (2007) em seus estudos sobre educação e cinema, o cinema não é apenas expressão de culturas, mas também uma forma de educação. Conforme propõe este autor, o cinema pode contribuir em processos educativos. E partiremos daí. Esta é a posição também de importantes autores, como Bergala (2008) e Fresquet (2015), entre outros, que serão trazidos para este estudo, ajudando-nos a construir um olhar sobre o cinema na educação.

Para situarmos as pessoas ouvidas nesta pesquisa, julgamos importante aprofundar as questões teóricas relativas ao entendimento do que é ser jovem. Entendemos que os jovens são sujeitos sociais e o que esta pesquisa busca é ouvi-las sobre suas experiências tendo como norte os temas de estudo aqui delineados. O estudo que propomos sobre juventudes compreende teóricos da Sociologia e da Educação e buscam também trazer a relação deste público com os meios de comunicação e cinema, a educação e questões de gênero. Para tanto, dentre os autores que buscamos para embasar a condução deste estudo, destacamos sobretudo Dayrell, que situa os jovens como sujeitos históricos e sustenta a diversidade presente nesta fase, considerando-se outras categorias necessárias para se perceber as identidades tais como classe, etnias, identidades religiosas, gênero, territorialidade, dentre outras. Trazemos as elaborações sobre as juventudes quanto às delimitações etárias e outros critérios que vem sendo agregados para a afirmação e reconhecimento das particularidades dos sujeitos jovens, mas sobretudo entendendo essas especificidades das juventudes em uma determinada fase da vida com “uma importância em si mesma” (DAYREL, 2003, p. 43), e não meramente como uma fase de “moratória social”, de transição para a fase adulta.

Consideramos também as desigualdades sociais que marcam as diferenças entre os jovens e são determinantes para a construção de identidades, uma vez os jovens se

constroem a partir das especificidades dos recursos que dispõem e do que são alimentados cotidianamente (MARTÍN-BARBERO, 1998). Buscando perceber como o jovem é retratado no campo da educação, dialogamos com estados da arte do campo da educação, (SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2009) e outras obras que abordam a relação entre juventudes e educação (DAYRELL, 2014). Por fim, relacionamos o tema juventudes com as discussões sobre gênero, uma vez que gênero é uma categoria que marca o momento de construção de identidade dos sujeitos sociais. Apesar desse entendimento, muitos estudos demonstram o quanto a categoria gênero é pouco considerada nos estudos relativos às juventudes (DEL VALLE, 1991; CHICUY, 2001; SIVEIRA, 2002, dentre outros), além de perceberem que os estudos que trazem esta relação, em grande maioria apenas enfocam as questões relativas a gênero sob a ótica da sexualidade, a partir de um viés heteronormativo e numa perspectiva de “problemas” a serem enfrentados pela educação, como aqueles relativos à gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis (SPOSITO, 2009).

Para entendermos as relações entre cultura e gênero, partimos de algumas contribuições feita por Pierre Bourdieu em algumas das suas obras. No que tange às questões de gênero, este autor aponta como a dominação masculina se estabeleceu a partir de uma construção histórica que precisa ser desnaturalizada, ou “reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização” (BOURDIEU, 1998, p.117). A partir daí trazemos elaborações mais recentes feitas sobretudo por Martín-Barbero (2008) sobre comunicação, cultura e hegemonia.

Em busca de uma configuração adequada e atual sobre a categoria gênero e representação da mulher no cinema, passamos por um breve panorama do feminismo e da teoria filmica feminista a partir de autoras clássicas e contemporâneas, fazendo uma contextualização sobre o feminismo e trabalhando com a categoria gênero em sua dimensão histórica a partir das contribuições de Joan Scoot (2008), até chegarmos a um olhar mais centrado na forma de representação da mulher no cinema, permitindo-nos uma leitura sobre os processos de socialização de gênero por meio do cinema, principalmente a partir das autoras Laura Mulvey (1983), Ann Kaplan (1995) e Teresa de Lauretis (1994). Assim, a proposta deste estudo está inserida numa busca por compreender e, a partir da compreensão, oferecer uma análise que melhor oriente o debate educacional contemporâneo sobre a emancipação de gênero. Por fim, buscamos dialogar com pesquisas feitas no campo da educação principalmente pelas pesquisadoras Daniela Aued (2003) e Marília Pinto Carvalho (2013), autoras com importantes elaborações sobre a relação entre gênero e educação.

No que tange à linguagem cinematográfica, buscamos fazer uma leitura histórica entendendo as grandes transformações provocadas a partir da invenção do cinema, desde os

teóricos da Escola de Frankfurt (BENJAMIM, 1925), até estudos mais recentes feitos por Martín-Barbero (2001), buscando situar os impactos do audiovisual e do cinema nas sociedades contemporâneas e, sobretudo, entre os jovens. Daí, partimos para um recorte sobre a forma como historicamente a mulher vem sendo retratada no cinema, considerando estudos das teorias feministas do cinema. Ainda buscando aprofundar nosso entendimento sobre o cinema, contextualizamos a presença do cinema na escola, principalmente com a lei 13.006 de 2014, que determina a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas públicas brasileiras. Neste campo trazemos autores que há alguns anos vêm se debruçando sobre o tema, tal como Bergala (2008), Fresquet (2015), Duarte (2006). Nesta relação entre cinema e educação, consideramos importante apresentar a experiência do cineclubismo, com suas delimitações e diferenciações, buscando fazer um diálogo sobre as potências desta prática dentro da escola (ALVES, 2010).

### 1.3. Questões metodológicas

Avançando para a pesquisa de campo, desenvolvi um *estudo de caso* a partir de uma *pesquisa qualitativa*. Para Yin (2005), em um estudo de caso é possível trabalhar com uma ampla variedade de evidências e este autor destaca algumas fontes possíveis, tais como: entrevistas, consulta a arquivos e análise de documentos, observação, conversas informais e artefatos físicos. A partir deste entendimento, utilizamos de diferentes fontes de informação para que o estudo de caso tivesse um resultado mais refinado. As fontes de evidências, por serem múltiplas, podem fornecer melhores avaliações sobre o fenômeno estudado a partir do que o próprio autor nomeia por *triangulação*. Nesse sentido, em consonância com o conceito defendido por Denzin e Lincoln e compartilhado por Uwe Flick, a pesquisa qualitativa

[...] é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2010. p. 16).

No estudo que desenvolvemos, considerando os objetivos da pesquisa, optamos por utilizar duas fontes, sendo: 1) entrevistas semiestruturadas (a) com jovens que estudam ou estudaram na escola Alcida Torres e participaram diretamente do Projeto Cineclubes Sabotage; (b) com profissionais da escola Alcida Torres e da ONG Oficina de Imagens,

pessoas diretamente envolvidas com o Cineclube Sabotage; 2) observação participante: em uma sessão de cinema do Cineclube Sabotage na Escola.

Para Lakatos, a observação é um quesito fundamental da pesquisa científica e corresponde a uma técnica de coleta de dados que visa a busca de informações. Esta técnica não se resume apenas em ouvir, *mas também em examinar fatos e fenômenos que se desejam estudar* (LAKATOS, 1996, p. 79). Neste sentido, fizemos uso da observação para melhor captar os objetivos da pesquisa. As entrevistas, por sua vez, *constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso* (YIN, 2005, p. 118) e foram realizadas buscando desenvolver um conhecimento mais aprofundado e favorecer, sobretudo, o lugar de fala e ação dos jovens, sujeitos desta pesquisa, no Projeto Cineclube Sabotage. Tendo por pressuposto o reconhecimento desses jovens como sujeitos sociais, julguei importante promover uma escuta cuidadosa através das entrevistas semiestruturadas, buscando compreender o lugar de onde falam, suas percepções de mundo e sobre o projeto estudado e as múltiplas facetas sobre as quais são expressas as questões sobre gênero em suas trajetórias e no caso de ocorrerem, importa verificar como aparecem, com destaque para se e como aparecem na experiência com o Cineclube Sabotage. Spink (2013), considera a entrevista como prática discursiva, ou seja, *ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade* (p. 159).

Pesquisas qualitativas geram um grande volume de dados e informações a serem organizados e compreendidos e para tanto utilizei um *diário de campo* para sistematizar dados, pensamentos, percepções sobre todas as minhas inserções em campo, além de ter feito *uso de gravador* de todas as atividades, a partir da anuência dos presentes, como forma de registrar as falas, se configurando como uma fonte fundamental para análise posterior das atividades e escutas acompanhadas e realizadas.

As estratégias adotadas e os instrumentos de coleta de informações foram se constituindo no decorrer da investigação a partir das observações e ações desenvolvidas para me aproximar, conhecer e investigar a experiência do Cineclube Sabotage junto à Escola Alcida Torres, sempre respaldada por estudos teóricos e respeitando uma relação centrada na escuta dos jovens participantes do Cineclube Sabotage. Para tanto, esta pesquisa combinou métodos que tornassem possível a exploração do campo, a escuta e a escrita, tomando como base os aportes teóricos, sobretudo, de autores como: Lakatos (1996), Yin (2005) e Flick (2009) em suas elaborações sobre metodologias e fontes de pesquisa; Amorim (2004) e Spink (2013), nos estudos sobre *enunciado, sentido e significado*; e todos os demais autores já citados acima, quanto aos temas desta pesquisa, na relação entre *educação, cinema e gênero*.

Entendemos as múltiplas expressões dos sujeitos da pesquisa como *enunciados*, a partir dos quais buscamos apreender *sentidos* e *significados* frente aos problemas que levantamos nesta pesquisa. Para Marília Amorim (2004),

Enquanto enunciado, o texto produzido por alguém e dirigido a um outro numa situação dada, é individual, único e não reprodutível. Este polo não o articula com os elementos reprodutíveis do sistema, mas com outros textos (não reprodutíveis), numa relação dialógica. Este polo só se revela na cadeia de textos e é aí que se produz o sentido. Reencontramos assim a distinção já estabelecida: a frase ou proposição pode ser reiterada, o enunciado, não. Somente a reprodução mecânica de um texto é possível (a reimpressão); sua utilização por um sujeito, sua releitura ou sua citação criam sempre uma nova relação dialógica e, portanto, um novo sentido. (p. 189)

Quanto à diferença entre sentido e significado, de forma bastante poética Saramago nos elucida e é referendado por Spink em sua obra. Para ele,

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições. (SPINK, 2013, p. 1)

Para Marília Amorim, é preciso buscar captar o contexto da enunciação considerando múltiplos aspectos presentes no campo, tais como situando o enunciado em um determinado tempo histórico; as situações nos espaços, tanto institucionais como não institucionais onde os encontros no contexto da pesquisa são realizados; os interlocutores presentes e sua disposição no espaço em relação com os demais interlocutores; universos simbólicos considerando os discursos dominantes no encontro; enfim, é necessário perceber e identificar o campo enunciativo e este não pode ser antevisto, não possui qualquer estabilidade de princípio e pode mudar inteiramente no momento em que se estabelece (AMORIM, 2004, p. 260-262). Também os silêncios são enunciados e como tal podem configurar sentidos e significados, pois não se deve conceber que o silêncio é o oposto da linguagem, na verdade ele a supõe e somente a partir da linguagem é possível ouvir e nomear o silêncio (AMORIM, 2004, p. 285). Sobre a multiplicidade de enunciados,

Na maior parte do tempo, é a cena e o gesto que nos interessam. Coreografia não-figurativa que exprime e simboliza em vez de descrever ou contar. Isto não quer dizer que o conteúdo não é importante, mas que há outras coisas também para olhar e ouvir. Frequentemente em Ciências Humanas, o conteúdo ocupa um lugar absoluto, tratado com as técnicas mais elaboradas. Ora, o que achamos ter descoberto nesse exercício, é que há momentos em que é preciso se fazer surdo às palavras para olhar sua dança, para poder tomá-las enquanto gesto que se dirige. (p. 278)

É fundamental, ainda, perceber os enunciados em seu contexto social, produzidos em um tempo histórico. Um enunciado não surge, magicamente, do nada, mas como parte constitutiva de um sistema de linguagem e de enunciações preexistentes. Disso decorre que também os sentidos se materializam como uma construção social, a partir de um processo coletivo e interativo composto por pessoas que, *na dinâmica das relações sociais historicamente dadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta* (SPINK, 2013, p. 22).

Em outras palavras, ao produzir um enunciado, o falante utiliza um sistema de linguagem e de enunciações preexistente, posicionando-se em relação a ele. O que estamos propondo é que, no cotidiano, o sentido decorre do uso que fazemos dos repertórios interpretativos de que dispomos. (SPINK, 2013, p. 28)

Outro elemento a ser considerado é o meu lugar enquanto pesquisadora e em interação com os sujeitos da pesquisa. Seria falacioso pretender uma isenção total e um resultado de pesquisa alheio à forma como me relaciono e sou instigada na trajetória da pesquisa. Para Amorim (2004), *Se, enquanto pesquisador, eu decido me excluir do campo enunciativo, eu reduzo o outro, aquele que fala, à condição de objeto* (p. 277). Mas busco construir uma interação com escuta ativa, de forma a possibilitar que a experiência de pesquisa melhor traduza os objetivos que foram delineados.

#### **1.4. Campo de pesquisa**

Para entender o histórico do Cineclube Sabotage, inicialmente busquei a ONG Oficina de Imagens. Descobri ali que a origem do cineclube era anterior à execução por esta ONG e inicialmente foi desenvolvida em um espaço comunitário do Bairro Taquaril, sendo transferido para a Escola Alcida Torres em um segundo momento. Este histórico do projeto aparecia nos relatos, mas por não ser uma experiência ainda sistematizada, não havia registros mais detalhados em documentos oficiais. Buscando captar e entender a origem do cineclube e o seu desenvolvimento, pareceu importante ouvir pessoas que estiveram presentes no projeto desde o início, em diferentes contextos e funções, para identificar desde aquelas que idealizaram o projeto, até colaboradores da Escola Alcida Torres e da ONG Oficina de Imagens, para ter um olhar múltiplo sobre a trajetória do projeto. Construí a pesquisa de campo, pois, a partir da interface principalmente entre a ONG Oficina de Imagens e a Escola Alcida Torres.

Por ter trabalhado na ONG Oficina de Imagens, conhecia as pessoas que atuavam junto ao Projeto Cineclube Sabotage e os coordenadores da instituição, o que facilitou a aproximação para o desenvolvimento da pesquisa. Este primeiro contato foi realizado em

março de 2015, primeiramente com Nádia Rodrigues, que naquele momento era a coordenadora do Cineclubes Sabotage na Oficina de Imagens. Esta se mostrou aberta e a partir deste diálogo inicial apresentei o projeto para os coordenadores da instituição, que também acolheram a proposta. Em seguida realizei uma primeira reunião de apresentação da pesquisa para a equipe do Cineclubes Sabotage, que conta com a participação de monitores, ex-estudantes da Escola Alcida Torres. A partir desta abertura da ONG e do Projeto, com a colaboração da Oficina de Imagens, contatamos a Escola Alcida Torres. Nádia marcou uma reunião com a diretora da escola, e a partir da minha apresentação a escola acolheu a pesquisa. Ali também dialogamos com a diretora a possibilidade de a professora Márcia de Cássia se tornar a colaboradora de referência da pesquisa na Escola, para facilitar os trâmites da pesquisa. Eu já conhecia a Márcia de outros espaços, por ela ser uma ativista feminista e foi favorável à pesquisa ter uma professora com esta trajetória na escola onde eu iria desenvolver a pesquisa de mestrado. A professora Márcia prontamente se dispôs a colaborar e a sua implicação ao longo de toda a pesquisa foi fundamental para o desenvolvimento da mesma.

O início da minha pesquisa de campo ocorreu em um momento em que o Cineclubes Sabotage enfrentava dilemas que incorreram na descontinuidade do projeto dentro da Escola Alcida Torres. Naquele primeiro momento havia certa dificuldade em estruturar a forma como seria conduzida a pesquisa, uma vez que as sessões do cineclubes não estavam acontecendo periodicamente, como até então ocorriam. Os problemas vivenciados pelo cineclubes coincidiam com muitos daqueles que a literatura sobre as práticas de cinema na escola apontavam e entendi que era importante, para melhor compreender a experiência do Cineclubes Sabotage, captar as adversidades que o projeto enfrentava naquele momento. Essas questões serão apresentadas em tópico específico quando melhor discorro sobre a trajetória do projeto.

A Oficina de Imagens é uma organização não governamental sem fins lucrativos localizada em Belo Horizonte, fundada em 1998 a partir da experimentação de linguagens da comunicação e busca inserir-se em espaços educativos com vista a promover processos reflexivos sobre as relações estabelecidas entre mídia e sociedade. A ONG tem por objetivo desenvolver pesquisas, metodologias e projetos que aliem comunicação e educação para a promoção e garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens. Ao longo da sua trajetória desenvolveu dezenas de projetos, além de integrar redes, fóruns e espaços que trabalham nesta intersecção entre comunicação, educação e direitos humanos. A atuação junto à Escola se deu antes mesmo do Projeto Cineclubes Sabotage, com o Projeto Comunica Escola e culminou na realização do Cineclubes Sabotage.

A Escola Municipal Professora Alcida Torres foi criada para atender a demanda de uma população em migração, ocupação e expansão no Bairro Taquaril, na região leste de Belo Horizonte. A ocupação deste bairro é fruto de um remanejamento da população de comunidades que perderam suas casas após uma inundação ocorrida na capital, além de atender à demanda por moradia de pessoas vindas do interior do estado de Minas Gerais, a partir de 1981. Nos registros da Urbel consta um primeiro assentamento naquele bairro em 1987, com 1883 famílias. O bairro conta hoje com uma população de cerca de 30 mil habitantes e faz divisa com os bairros Alto Vera Cruz, Saudade, Granja de Freitas e o município de Sabará, sendo considerado o maior bairro periférico de Belo Horizonte, com cerca de 1.042.483 m<sup>2</sup> e com renda média de três salários mínimos por família. Segundo consta em *Histórias de bairros de Belo Horizonte* (ARREGUY, 2008),

A antiga Fazenda Taquaril foi loteada em 1983, dando origem à Cidade Jardim Taquaril. Nessa área seria construído um condomínio de luxo, mas o relevo bastante acidentado do terreno inviabilizou o projeto. Foi quando o Centro de Ação Comunitária do Vera Cruz iniciou a luta para que a terra fosse destinada aos sem-casa e à população carente. Foi assim que surgiu o bairro Taquaril. A Prefeitura autorizou a ocupação, mas os próprios moradores é que tiveram de iniciar a construção do bairro. Muitas mulheres assumiram as tarefas de aplainar o terreno com a enxada, levantar as paredes de suas casas e carregar as latas d'água dos córregos até o bairro. Por isso, a história de luta e resistência desse bairro é também uma história das conquistas femininas. (p. 25)

A criação da Escola se deu pelo Decreto nº 5.232 de 27 de dezembro de 1985, assinado pelo então Prefeito municipal Ruy Lage. A *Escola Municipal Professora Alcida Torres* recebeu este nome em 1985, em homenagem a professora Alcida Torres, que nasceu em 1926, na cidade de Bambuí-MG e faleceu em 1983, tendo se dedicado ao longo de sua vida à educação no município de Belo Horizonte.

A Escola inicia as suas atividades no ano de 1986 atendendo aos quatro primeiros anos do ensino fundamental básico e inicialmente, ainda sem sede própria, se hospeda na Escola Municipal George Ricardo Salum. Portaria de Nº 1.883/1987 autoriza a extensão a partir do ano de 1987 para atender a 5ª série e as séries seguintes (6ª, 7ª, 8ª) nos anos de 1988, 1989 e 1990, respectivamente. Essa ampliação leva as quatro últimas séries da 5ª à 8ª a serem alojadas, por um período, no prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH/UFMG. Os estudantes eram transportados de ônibus para assistir às aulas. A partir de 1993 a escola passa a oferecer o terceiro turno, atendendo a estudantes adultos, de quinta a oitava série, do ensino regular, muitos pais e mães dos estudantes do turno da manhã e tarde. Já em 2001 é ofertada também a Educação de Jovens e Adultos - EJA, no horário

---

<sup>7</sup> Dados do bairro colhidos junto a Urbel:

[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=urbel&tax=8178&lang=pt\\_BR&pg=5580&taxp=0&idConteudo=24384&chPlc=24384](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=urbel&tax=8178&lang=pt_BR&pg=5580&taxp=0&idConteudo=24384&chPlc=24384)

noturno. Em 2005 existiam somente três turmas do ensino regular noturno, que se extinguiu em 2006, ficando somente a modalidade EJA no terceiro turno. Hoje a escola tem sede própria para atender todo o seu público e conta com cerca de 1.200 estudantes.

O meu mestrado teve início em 2015 e o primeiro ano foi mais direcionado aos estudos teóricos e à primeira etapa da pesquisa, destinada a construir a entrada no Cineclube Sabotage junto à Oficina de Imagens e à Escola. No início de 2016, com a Oficina de Imagens, foi pensada a sessão do cineclube para a pesquisa e então começamos a articular a realização da sessão junto à escola. Naquele momento o Cineclube já tinha a sua participação na escola bem diminuída, com inserções muito pontuais, mas não tivemos dificuldades em marcar a sessão.

A qualificação do mestrado ocorreu em 16 de setembro de 2016 e a sessão de cinema deveria ocorrer após esta data, porque o diálogo com a banca poderia, como de fato ocorreu, contribuir para contornar alguns dilemas da pesquisa. Até a qualificação foram realizadas entrevistas com seis pessoas que colaboraram com o Cineclube desde a sua origem.

A partir da realização da sessão de cinema na escola, que ocorreu em novembro de 2016 e será melhor detalhada em capítulo específico, ficou nítida a necessidade de entrevistar alguns dos monitores do Projeto Cineclube Sabotage, pelo acúmulo que tinham com a prática, e principalmente por terem estudado na Escola.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, conforme consta no Termo de Consentimento, mantivemos o sigilo de todos os participantes, fazendo uso de pseudônimos de forma a preservar as identidades (utiliza-se em substituição aos nomes verídicos os primeiros nomes de alguns cineastas brasileiros, escolhidos aleatoriamente, sem qualquer critério analítico relacionado a esta pesquisa). A pesquisa aconteceu, então, com os seguintes sujeitos:

i) Entrevistas semiestruturadas (os nomes apresentados aqui são pseudônimos):

A) Com jovens monitores do Cineclube Sabotage, ex estudantes na Escola: Petra, 18 anos; Marília, 19 anos; Glauber, 17 anos – todos monitores do Cineclube Sabotage desde 2012;

B) Com uma estudante atual da Escola, que participou por cerca de um ano do projeto como monitora<sup>8</sup>: Lúcia, 14 anos, no 9º ano;

---

<sup>8</sup> Em função da descontinuidade do projeto na Escola foi feita a opção de ouvir apenas monitores ex estudantes da Escola, que teriam o histórico do Cineclube. A opção em ouvir esta única estudante se deu por ela também ter sido monitora e, estudando ainda na Escola poderia contribuir com uma perspectiva mais atual relativas às questões de gênero no ambiente escolar, sem perder o foco também na sua trajetória como monitora do Cineclube, o que de fato se mostrou assertivo ao longo da pesquisa.

B) Com colaboradores e equipe técnica do Projeto Cineclube Sabotage: Cláudio, rapper, 37 anos, morador do Bairro Taquaril e idealizador do Projeto Cineclube Sabotage; Ana Carolina, formada em comunicação, 35 anos, primeira coordenadora do Projeto Cineclube Sabotage junto à Oficina de Imagens; Eduardo, 20 anos, começou a ser monitor do Cineclube Sabotage quando ainda era estudante na Escola e depois foi contratado pela Oficina de Imagens, onde trabalha até hoje; João, 35 anos, primeiro técnico contratado pela Oficina de Imagens para o Projeto Cineclube Sabotage dentro da Escola; Suzana, professora na Escola, foi uma das principais articuladoras do Cineclube Sabotage dentro da Escola; Joaquim, Coordenador Executivo da Oficina de Imagens.

ii) Observação participante: Em uma sessão de cinema do Cineclube Sabotage na Escola Alcida Torres

A sessão foi realizada pela Oficina de Imagens, da forma tradicionalmente desenvolvida pelos monitores junto à Escola. Os estudantes que participaram desta sessão foram convidados considerando: Ter participado de sessões anteriores do Projeto Cineclube Sabotage dentro da Escola; Desejo de participar desta pesquisa; Assinatura de Termo de Consentimento pelos pais. Em capítulo específico apresentamos os passos para realização desta sessão e os resultados colhidos. Participaram 13 pessoas, entre atuais e antigos estudantes da Escola e monitores do Cineclube Sabotage, sendo 8 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, da faixa etária de 14 a 19 anos.

## **2. LIBERDADE, SÓ QUE NÃO**

As fases da vida são relacionadas ao desenvolvimento biofísico das pessoas, mas também a elementos resultantes de tempos históricos e vivências culturais. Sendo assim, além de determinações objetivas quanto à idade, ser jovem é uma condição social visto que os elementos constitutivos desta fase são também históricos e culturais. São vários os enfrentamentos e visões em torno do que se entende por juventudes, no Brasil e no mundo, não somente no campo acadêmico mas também frente às políticas públicas atuais que lidam com este segmento da população brasileira e neste capítulo buscamos dialogar com concepções sobre juventudes e sua relação com gênero e educação.

### **2.1. O que é ser jovem?**

O tema juventudes encontra diferentes significados ao longo da História, uma vez que as concepções sobre as relações entre gerações são construídas e modificadas ao longo do tempo pelas culturas e sociedades. A identidade de “ser jovem” também pode ser questionada por conter certa rigidez ou por não ser necessariamente a característica com a qual o sujeito mais se identifica, posto que várias outras características constituem os seres em seus mais variados contextos históricos, tais como raça-etnia, gênero, orientação sexual, dentre outras. Para Dayrell (2003), o conceito sobre juventudes agrega ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (p. 42).

Este período contempla a fase da vida considerada como a adolescência, mas considera-se que o tempo que define as juventudes se alarga além da adolescência. É possível encontrar certa objetividade na forma como as políticas públicas buscam delimitar estas fases etárias e no Brasil um marco na afirmação e reconhecimento da infância e adolescência é o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). O ECA considera como fase da adolescência o período da vida que compreende as idades entre 12 aos 18 anos.

Em relação às juventudes, busca-se também fixar alguns critérios objetivos, porém sem desconsiderar as condições sociais que operam para o desenvolvimento dos ciclos da

vida. Vários estudos recentes e muitos países latinos e europeus tendem a considerar como limite etário a idade de 29 anos. Quanto à idade inicial desta fase, há uma tendência em antecipá-la para antes dos 15 anos, considerando-se características como elementos que definem certa transição entre a dependência relativa à infância e a construção de identidade e autonomia que marcam uma nova etapa da vida. (SPOSITO, 2002, p.10)

Para Bourdieu (1983),

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade definido biologicamente já constitui uma manipulação evidentes. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou para encurtar, entre as duas juventudes: biológica e social. (p 113)

Dayrell (2003) aponta a necessidade de se construir uma noção de juventudes na perspectiva da diversidade, o que determina a necessidade de considerá-la a partir de experiências vivenciadas pelos indivíduos nos seus contextos sociais, com contornos específicos e característicos de um processo mais amplo, que não é marcada apenas por transitoriedades e faltas. Juventudes, assim compreendida, não está inserida apenas como uma fase dentro de uma evolução linear do ser humano até a fase adulta. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Afirmar as juventudes em suas especificidades como um momento que *assume uma importância em si mesma*, marca a necessidade de romper com um olhar sobre juventudes como em estado de *moratória social*, um tempo considerado como crédito concedido ao indivíduo para que se prepare para o futuro, a fase adulta. (SPOSITO, 2002, pg. 14). Marca também a necessidade de afirmar o ser jovem como um *sujeito social*, um

[...] ser humano aberto a um mundo que possui historicidade, é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Enfrentam maiores dificuldades para a construção de autonomia, identidade e pertencimento: os jovens de grupos mais atingidos pelas desigualdades socioeconômicas, com destaque para os moradores das periferias das grandes cidades; tanto quanto os moradores das áreas rurais e de regiões distantes dos grandes centros urbanos, por vivenciarem de forma mais determinante problemas tais como a reduzida mobilidade urbana, a falta de acesso a equipamentos públicos e culturais e o preconceito por serem identificados como grupos étnicos e culturais locais. A centralização dos equipamentos culturais e de

lazer em determinadas regiões da cidade, o alto custo para o seu acesso e os limites quanto à mobilidade urbana representam também limites à participação de grande parte da população jovem, que também enfrenta grande dificuldade quanto à inserção profissional devido às distâncias e estigmas por morarem em territórios estigmatizados.

É preciso considerar os grandes dilemas postos para a construção desses sujeitos sociais jovens, sobretudo quanto aos contextos onde são privados de desenvolver as suas potencialidades. Dayrell afirma que os jovens não são seres pela metade, mas se constroem a partir das especificidades dos recursos de que dispõem:

Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Assim, o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. (DAYRELL, 2003, p. 43)

É preciso buscar apreender os significados atribuídos pelos jovens a partir do que expressam em um contexto de sociedade cada vez mais globalizada, contribuindo para problematizar a cultura juvenil contemporânea e buscando evidenciar os anseios e dilemas vividos pela população jovem brasileira. Os problemas e dilemas identificados ao buscarmos construir um olhar sobre as juventudes, ao contrário de reforçar identidades fixas, devem apontar para a superação de visões arraigadas e homogêneas. E uma das imagens mais arraigadas é a do jovem como uma negatividade. Esta concepção está muito presente na escola porque em nome de um “vir a ser” do estudante, em função da busca pelo diploma e por uma profissão, tudo em função de um projeto de futuro, nega-se o presente vivido ou considera-se como período meramente transitório, destituído de valor em si, diminuindo os dilemas, conflitos e experiências atuais dos jovens.

Martín-Barbero (MARGULIS, 1998) em *Jóvenes: Des-orden cultural y palimpsestos de identidad*, evidencia um processo histórico sobre a construção do entendimento sobre as juventudes, baseada em duas visões antagônicas a elas associada: de um lado o jovem como ser desajustado e desviante; de outro o jovem como ser promissor.

Na primeira construção, o autor destaca como se busca constituir uma identidade de desordem e desestruturação no sujeito jovem, vinculado à delinquência, rebeldia e desvios sociais. Neste primeiro sentido, o ser adolescente ou jovem é considerado imaturo, instável, irresponsável e improdutivo, todas estas características a afirmar a *negação* como

constitutiva do ser jovem. Na segunda construção há uma inversão de sentido e o jovem passa a significar a matriz de um novo ator social, moderno. Neste paradoxo, busca-se agregar às juventudes elementos que se constituem como novas estratégias de consumo, associando ao jovem qualidades que passam a ser valorizadas como intrínsecos aos jovens, principalmente em um culto ao corpo são, belo, atrativo, antenado à moda. E essa nova configuração é responsável por um fenômeno em que se invertem os valores: se antes eram os jovens que imitavam os adultos, agora são estes que passam a imitar os jovens, em uma corrida contra o envelhecimento (MARGULIS, 1998, p. 31).

Segundo Martín-Barbero, no texto acima referido, é preciso, sobretudo, que sejamos capazes de entender as questões sociais que os jovens estão tornando visíveis a partir daquilo com que eles são alimentados cotidianamente, não somente pela televisão, mas também em casa, na rua e no trabalho. É preciso que nos perguntemos, segundo este autor, quais são os projetos coletivos que estão sendo transmitidos para os jovens; que experiências de solidariedade ou generosidade se oferecem hoje aos jovens em suas vivências sociais.

## 2.2. Juventudes na educação

Dois importantes estudos traduzem a interface entre juventudes e educação. Em *Juventude e Escolarização* (SPOSITO, 2002) se exprime um estado do conhecimento sobre o tema Juventude na área da Educação, tendo como fontes as dissertações e teses apresentadas e defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e compreendendo um período de 18 anos (1980 a 1998)<sup>9</sup>. Como atualização e produção mais recente temos *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social*, um estado da arte que compreende o período de 1999 a 2006, sendo uma publicação de 2009, também sob a coordenação de Sposito.

Naquele primeiro estudo destacado, parte-se da percepção de que as juventudes eram constituídas histórica e socialmente como uma fase de instabilidade normalmente associada a “problemas sociais”, e, sendo assim, as formas como esses problemas são apreendidos e situados analiticamente também mudam e são trazidos para o campo da Educação, uma vez que *ênfases temáticas e categorias de análise não se despem das influências das conjunturas históricas e dos processos sociais em que se movem, tornando-se mais ou menos permeáveis a essas situações* (p. 9), análise ainda atual, mesmo após quase duas décadas. Por se tratar de um campo de pesquisa ainda em constituição, naquele primeiro

---

<sup>9</sup> Realizado pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

período analisado, percebeu-se que a categoria *jovem* pouco aparecia na maioria das teses e dissertações selecionadas, observando-se que a maneira mais frequente de identificação dos sujeitos das pesquisas era na condição de aluno ou de estudante. Constatou-se também a descrição de *adolescente* em parte significativa da produção, aproximando os estudos ao campo da Psicologia da Educação. Outro elemento destacado foi quanto à forte centralidade em não dissociar a categoria *juventude* da *escola*, como uma tendência à adesão do entendimento da identidade do ser jovem relacionada à condição de estudante. Esta ênfase se devia ao fato de serem pesquisas que buscavam constituir uma análise ou sociologia da escola. Com isso tais estudos não destituíam outros elementos relacionados às juventudes tais como as suas origens sociais, mas predominava uma percepção de que os fatores essenciais da organização das experiências juvenis eram determinados pela posição que ocupam no sistema escolar.

Ainda naquele primeiro levantamento, buscando analisar a produção acadêmica que tratava da relação dos jovens estudantes com a escola, foram encontradas 45 dissertações e cinco teses que tinham em sua maioria o foco centrado a partir do ponto de vista dos estudantes, apreendido através de diversas denominações tais como discursos, concepções, comportamentos e atitudes. Constatou-se, a partir da leitura deste conjunto de obras, que na pesquisa educacional sobre a qual incidia a instituição escolar, o jovem foi pouco tematizado. Ainda, quando este jovem aparecia, na maior parte dos estudos, estava ele encerrado no interior dos muros escolares e buscando-se evidenciar aspectos estritamente pedagógicos, mesmo que a partir de concepções de natureza sociológica ou psicológica. Os estudos apresentavam as percepções dos estudantes sobre o funcionamento da escola, os currículos, as relações estabelecidas naquele espaço, mas raramente apresentavam aqueles sujeitos sobre os quais buscava-se extrair percepções sobre o ambiente escolar. Percebeu-se, como predominância, a tendência de considerar o “aluno” uma categoria homogênea, sobretudo nas pesquisas que tratam a escola como uma instituição também homogênea, centrada em uma função social própria às estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista (SPOSITO, 2002, p. 84). Esta concepção se materializa nos trabalhos de cunho estruturalista da década de 1980, em que ser aluno é considerado um fator natural e não uma construção social e histórica. Nesse sentido, outras categorias como sexo, origem social, experiências sociais, identidades de gênero e etnia sequer apareciam ou quando se faziam presentes não eram levadas em conta como importantes ou determinantes. Assim, nessas pesquisas, a trajetória de vida desses alunos era esvaziada de sentidos e identidades. Os alunos figuravam como *pré-texto* (SPOSITO, 2002, p. 85), informantes de elementos que visavam a instituição escolar como foco prioritário da análise.

Na primeira publicação apresentada (SPOSITO, 2002), apesar de presente em número menos expressivo de trabalhos, encontrou-se também estudos que consideravam o aluno como um sujeito inserido na estrutura escolar. Neste grupo de estudos, a categoria “aluno” aparecia de uma forma mais densa, agregando outras variáveis socioeconômicas, com diferentes níveis de elaboração. Aparecem elaborações sobre como esses alunos experimentam e modelam suas visões de mundo, suas emoções e sentimentos, seus projetos e sonhos, suas formas de sociabilidade dentro e fora do ambiente escolar. Este grupo de pesquisa coincidia também com uma compreensão histórica sobre a estrutura escolar, principalmente em estudos realizados a partir de 1995, onde a escola é entendida como uma construção social e, nesse sentido, a realidade escolar aparecia em seus dilemas cotidianos a partir dos sujeitos que ali atuam, a partir da forma como se apropriam, elaboram, vivenciam ou repelem a experiência escolar. O jovem ali apreendido, mesmo identificado ainda na condição de “aluno”, se destacava como sujeito ativo na escola, capaz de elaborar e se posicionar frente aos conteúdos e experiências que vivencia. Este jovem se manifesta de forma múltipla, através de atitudes que são assumidas ou não aos olhos da instituição e evidenciam a forma como lidam com as práticas escolares, suas normas e códigos. Algumas dessas pesquisas conseguem avançar ainda mais e evidenciar a forma como se constroem os papéis sociais desses jovens por meio de relações que estabelecem dentro e fora da escola, inclusive com destaque para uma *cultura juvenil* (p. 86), apreendida a partir de visões de mundo, das escolhas, do jeito de se vestir e de falar ou pelos comportamentos na sala de aula. Alguns dos estudos ressaltavam a múltipla dimensão educativa da escola para além da transmissão de conteúdos, mas o que aparecia de forma predominante neste grupo de pesquisas, como conclusão, era a percepção sobre certa inadequação da escola à realidade dos alunos.

No estado da arte de 2009, amplia-se o olhar sobre a categoria juventudes para abarcar três áreas, sendo Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, analisando 1.293 trabalhos. Esta publicação destaca o quanto se avançou em estudos sobre os jovens, no Brasil, comparativamente ao primeiro período analisado, levando o tema juventudes a alcançar maior visibilidade, como resultado de uma intersecção entre vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores. Apesar disso se constata que fazendo um recorte específico sobre a área da Educação, não houve um aumento significativo de produção sobre juventudes, uma vez que no período anterior os estudos representavam cerca de 4,5% do total das produções e nesse segundo período analisado representa 6%. (SPOSITO, 2009, p. 19). Ainda sobre o campo da educação, este estudo mais atual apresenta não ter havido significativa alteração nos temas abordados em interface com juventudes. Tal como no

primeiro período analisado, os temas mais recorrentes são em primeiro lugar aqueles que se voltam para as trajetórias escolares dos jovens (educação básica e universitária), correspondendo a um total de 47% das produções (no primeiro período correspondia a 40%); e como segundo tema mais recorrente destaca-se a interface dos jovens com o mundo do trabalho (p. 24). As desigualdades sociais aparecem como terceiro tema mais recorrente no campo da educação no conjunto das obras analisadas e uma novidade é o crescimento das pesquisas em torno das questões de gênero e da sexualidade entre os jovens.

Do conjunto de obras analisadas no período, 188 trabalhos relacionam o tema Juventude e Escola, o que representa 13,17% do total analisado. Em relação ao estado da arte anterior, constatou-se que houve uma ampliação significativa quanto às temáticas e às abordagens realizadas, com alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem, principalmente garantindo maior visibilidade ao sujeito jovem, suas subjetividades e expressões culturais, que contribuem para *uma compreensão mais densa do jovem na sua relação com a escola e com o saber*. (SPOSITO, 2009, p. 59)

Merece destaque o conjunto de trabalhos que buscam os *significados, sentidos e representações que o jovem atribui à escola e ou à trajetória escolar* (SPOSITO, 2009, p. 75). Neste grupo de pesquisas há uma tendência pela constatação de que os jovens alunos possuem uma representação positiva da escola, mesmo com explícita capacidade crítica quanto à infraestrutura e à qualidade do ensino, de forma que apesar de reconhecerem as deficiências, identificam e ressaltam as potencialidades presentes na experiência escolar.

Outros subtemas sobre os quais foram categorizadas as pesquisas analisadas, e que demonstra um olhar mais amplo sobre juventudes no campo da educação, em relação ao primeiro período analisados, são: Indisciplina e violência da/na escola e juventude; Programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos; As relações sociais no cotidiano escolar; Sucesso e fracasso escolares; Identidades/subjetividades juvenis e escola; Culturas juvenis e escola.

### **2.3. Juventudes e gênero**

A incorporação da noção de gênero nas discussões sobre juventudes faz-se importante uma vez que as questões relacionadas à identidade de gênero são categorias que marcam a construção da identidade dos sujeitos sociais. A sociedade usa as categorias sexo/gênero e idade para posicionar os sujeitos socialmente, isso desde as primeiras idades, inscrevendo nas pessoas identidades e determinando padrões de comportamentos que acredita serem mais adequados a partir da identificação pelo sexo e também a partir de

recorte etários. A forma como essas classificações se estabelecem determinam em grande medida como se constroem as identidades e por isso a consideração da categoria gênero marca também a constituição de sujeitos plenos desde a infância.

O conceito de gênero será melhor desenvolvido em capítulo específico mas importa afirmar aqui que esta é uma categoria analítica que considera a composição estrutural de valores, práticas e opiniões que engendram relações de poder. Entender as relações de gênero permite compreender a forma como se dá a socialização por mulheres e homens a partir de protocolos e normas sociais e culturais que buscam configurar e determinar identidades sociais e políticas. As relações de gênero são legitimadas através da construção de valores, símbolos, instituições e normas que condicionam subalternidades e são sustentadas historicamente por padrões culturais e de socialização. (SCOTT, 1990)

As relações entre gerações não estão no mesmo nível das relações entre os sexos, uma vez que as mudanças etárias podem significar mudanças significativas quanto aos acessos. Quanto às relações de gênero, mesmo considerando-se este conceito na atualidade de forma não binária e se admitindo possibilidades de reconfigurações de identidades, alguns critérios hierarquizantes e de opressão marcam a trajetória de parcela significativa da população durante toda a vida, em função de uma cultura patriarcal e heteronormativa.

Apesar de juventudes e gênero parecerem categorias que exigem certa aproximação, uma vez que a construção de identidade de gênero é parte constitutiva da construção da identidade do ser jovem, os estudos sobre juventudes não trazem necessariamente uma perspectiva de gênero. Assim, tanto os estudos feministas costumam desconsiderar as questões relacionadas à população jovem, quanto os estudos sobre sujeitos jovens praticamente ignoram a necessidade de apresentarem questões relacionadas a constituição de identidades de gênero. Esta constatação foi evidenciada em estudos em vários campos como na Sociologia e Antropologia (SPOSITO, 2009), quanto por autoras feministas em seus estudos sobre gênero (DEL VALLE, 1991; CHICUY, 2001; SILVEIRA, 2002; MULLER, 2004; CHERON, 2011).

A categoria gênero é relevante tanto quanto outras variáveis como classe social, raça/etnia e geração para identificar como se estabelecem as relações sociais e políticas por e entre os jovens, considerando estes sujeitos em suas diversidades. Quanto às juventudes, olhares feministas identificam, quanto à atribuição de padrões de comportamentos sociais, a orientação para projetos e estilos de vida em sentidos inversos, condicionando às mulheres jovens a afirmação de identidades relacionadas à reprodução e ao cuidado, formatando segmentações de competências que ainda delimitam o público e o privado pelo sexo, aí inscrevendo os processos de inclusão ou exclusão social (REIS PRÁ, 2013).

Quanto às culturas juvenis, estas são normalmente associadas a um padrão masculino, tendo a rua como local de expressão e afirmação da virilidade. Muitas diferenças comportam as formas como são construídas as sociabilidades de jovens quanto às identidades de gênero e questões relacionadas à forma como meninas e meninos são educados por instituições com a família, a escola e a religião marcam ainda a forma como as culturas juvenis são estudadas e apresentadas. Existem diferenças quanto ao acesso às culturas juvenis para meninas e meninos, seja porque muitos pais ainda proíbem as mulheres adolescentes de se socializarem, quanto por desde muito cedo serem subordinadas a obrigações de trabalho doméstico.

Quanto às identidades de meninas jovens, a erotização, objetificação do corpo e sexualidade permissiva também constituem, por outro lado, a forma como se constitui a afirmação da liberdade, que mais uma vez condiciona a vivência e construção da identidade das mulheres à sua relação subordinada e dependente aos homens. Alguns estudos sobre as formas de sociabilidade das mulheres na juventude tem sido importantes para evidenciar diferenças e singularidades referentes à construção de suas identidades, tais como a participação das mulheres na cultura hip hop (MULLER, 2004). Apesar de se constituir ainda como um movimento com discurso hegemônico ligado às desigualdades de gênero, a participação das mulheres neste movimento tem contribuído para desestabilizar a dicotomia público/privado, afirmar suas identidades e construir espaços de sociabilidade.

Buscando uma relação entre juventudes, gênero e educação, apesar de tomarmos o sistema escolar como recurso de mobilidade social, este pode ainda se configurar como um dos fatores determinantes no que tange à conservação e legitimidade às desigualdades sociais. Em seus estudos, Bourdieu (1966) evidencia como as desigualdades de classe determinam a acessão escolar daqueles que tiveram acesso às escolas com maior desempenho e maior capital cultural a partir da família, independentemente do que ele chama de desigualdades inatas aos estudantes. E destaca também a diferença de destinos entre os filhos de operários em contraponto aos da elite, devido à convivência direta e incentivo familiar à trajetória escolar/acadêmica desses últimos. O acesso e desenvolvimento escolar é diretamente determinado pelas oportunidades objetivas, ou seja, o êxito escolar diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar.

Não bastassem as diferenças determinadas pela realidade objetiva de acesso, a escola pode cumprir um papel de reforçar e sustentar paradigmas ao tratar como iguais os diferentes, a partir do princípio da igualdade formal que pauta a prática pedagógica, desconsiderando as desigualdades culturais entre as crianças, o que acaba por legitimar e sancionar desigualdades. Bourdieu sustenta que esta forma de agir se deve à lógica de um

sistema que busca conservar os valores que fundamentam a ordem social. A escola, então, *transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em distinção de qualidade, e legitima a transmissão da herança cultural* (BOURDIEU, 1966, p.58). Ainda, *deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir* (BOURDIEU, 1966, p.61).

Nesta linha de análise, as contribuições de Bourdieu em *A dominação masculina* (1989) ajudam a entender como as construções sociais materializam um tipo de naturalização de violências simbólicas sobre as mulheres em um processo histórico que imprimiu uma inversão, naturalizando algo que é na verdade fruto de um condicionamento cultural:

É o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica, e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob a forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob a forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, ordenam a percepção das divisões objetivas. (p. 25)

Estes esquemas cognitivos fundamentam então, o que o próprio Bourdieu chama de violência simbólica, como sendo a

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, de reconhecimento, ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente, simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele. (p.12)

As violências simbólicas estão presentes desde a infância e marcam muito fortemente as pessoas na juventude, uma vez que é um momento de descobertas e afirmação das identidades. Essas violências são manifestadas através de símbolos que são comungados pelas pessoas de uma determinada cultura e tempo histórico, condicionadas por sentidos construídos e reproduzidos em vários campos tais como através da língua, da arte, da religião, da família, da escola, das relações de trabalho. Os sistemas simbólicos cumprem então uma função social e político por meio das suas produções de sentidos, instrumentos de *imposição ou de legitimação da dominação* (BOURDIEU, 1989, p. 11), e aqui destacamos como este sistema de dominação estabelece relações assimétricas e hegemônicas de poder, construindo e reproduzindo preconceitos e violências de gênero.

No estudo *Juventude e Escolarização* (SPOSITO, 2002), em relação ao subtema *Sexualidade e Relação de Gênero* foram encontrados 18 dissertações e 2 teses no conjunto de obras analisadas no período e estas pesquisas se dirigem principalmente à educação/orientação sexual, relacionando este tema às representações e gênero, além de aparecer neste recorte também pesquisas direcionadas à AIDS e à gravidez e maternidade precoces. O que se constata é que estes estudos trazem de forma predominante a necessidade de intervenção escolar como forma de prevenir aquilo que se identifica como problemas relacionados aos sujeitos jovens, tal como orientação e educação sexual. Os trabalhos se diferem no tempo em que se localizam. De maneira geral, há uma primeira fase influenciada pelos movimentos feministas da década de 1960, em que se constata uma visão mais otimista quanto a identidades e relações de gênero, porém se percebe que com o passar do tempo as pesquisas tendem a um tratamento dessas questões como “problemas” a serem enfrentados pelo campo da educação. Na linha de estudos sobre sexualidade e relações de gênero foram encontrados trabalhos que contemplam os seguintes temas: a manifestação de masculinidades e representação da mulher para estudantes do sexo masculino; o papel exercido pelas instituições (escola, família, igrejas) no sentido de dissociar, no jovem, a sexualidade da vivência do prazer; o processo de formação de professores quanto aos temas relativos à sexualidade e gênero; significado da virgindade feminina entre estudantes; hierarquia de poder entre os sexos na escola; representações sobre igualdade entre os sexos; comportamento sexual e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis; gravidez e maternidade adolescentes. Percebeu-se uma tendência de que estes temas sejam apresentados como emergentes, clamando certas responsabilidades para a escola, com vistas a buscar construir respostas aos desafios apresentados. Alguns estudos apresentam a necessidade de novos profissionais com saberes especializados e novas estratégias de intervenção frente a esses temas. Observou-se ainda, de maneira flagrante, que praticamente todas as teses e dissertações abordaram a sexualidade a partir de um *modelo heterossexual dominante, omitindo problemáticas ligadas ao jovem homossexual, bem como aos riscos e constrangimentos a que ele se encontra exposto dentro e fora da escola* (SPOSITO, 2002, p. 44).

No *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira* (SPOSITO, 2009) foram localizadas 133 teses e dissertações que estudam a relação entre *jovens, sexualidade e relações de gênero* e desse total, cerca de 57% foram produzidos em programas de pós-graduação em Educação. O que se percebe é que o crescimento no total de pesquisas em relação ao período anterior (SPOSITO, 2002) não correspondeu a um aumento da proporção de pesquisas sobre a temática e *não significa uma presença contundente que dê aos estudos*

*de gênero e sexualidade um novo estatuto.* (SPOSITO, 2009, p. 230). Os trabalhos basicamente se dividem entre os seguintes subtemas: Parentalidade; Sexualidades; DSTs/AIDS; Educação sexual; Masculinidades e feminilidades; e Educação Formal. O tema sobre a sexualidade é o mais recorrente e de maneira geral esses trabalhos *mantém o perfil indicado anteriormente de uma preocupação com as possíveis intervenções da escola junto a situações consideradas a priori como problemas.* (p. 231) A novidade é que o campo da Educação destaca alguns trabalhos que apontam e introduzem novas abordagens, ampliando a discussão para além da sexualidade, inserindo estudos sobre as relações de gênero, os processos de construção de masculinidades e feminilidades entre jovens; abordando as articulações do gênero com o conhecimento escolar e começando a cobrir uma lacuna percebida anteriormente sobre pesquisas com enfoque em homossexualidade.

### **3. É SÉRIO? EU QUE ESTOU FAZENDO ALGO ERRADO?**

Pensar a educação requer uma reflexão e um posicionamento sobre os grandes dilemas sociais postos a partir de uma compreensão do ser humano como sujeito inserido em contextos que exigem uma articulação imprescindível entre ação educativa e superação das opressões sociais. A discussão sobre a inclusão de uma perspectiva de gênero na educação continua premente e ainda hoje gera polêmicas que reforçam os preconceitos e acentuam as diferenças. Os argumentos que se colocam contra a formação de gênero nas escolas distorcem os fundamentos da questão, afirmando que se busca anular as identidades relativas às sexualidades de meninas e meninos, desconsiderando os valores familiares e religiosos. Neste capítulo buscamos situar os estudos sobre gênero no campo da educação, apontando os desafios ao campo da educação para a equidade de gênero.

#### **3.1. Concepções sobre gênero e feminismo na história**

A década de 1970 é considerada um marco na luta das mulheres e na composição de um pensamento contra-hegemônico ao patriarcalismo. Autoras como Beauvoir (1970), Friedan (1971), Mead (1969) e Saffioti (1979) são consideradas pioneiras quanto ao desenvolvimento e aprofundamento de uma teoria feminista e fundamentais para desestruturar uma lógica de pensamento que historicamente serviu para justificar as opressões contra as mulheres a partir de diferenciações biológicas e naturalizações ideológicas e sexistas. O final do século XX foi determinante para o fortalecimento de diversos movimentos sociais em luta por direitos no Brasil e se constitui também importante para a afirmação do movimento feminista e emergência de políticas públicas destinadas à superação das desigualdades, discriminações e violências de gênero.

O movimento feminista é retratado historicamente a partir de três momentos baseados no contexto de lutas e conquistas do pensamento feminista. O primeiro momento se refere ao feminismo do século XIX e pautou o combate ao sexismo, muito centrado na igualdade entre os sexos, sendo considerado como a “primeira onda” do feminismo, de cunho igualitarista. Esta fase segue até meados de 1968, quando as diferenças passam a ser destacadas, valorizando as características das mulheres em relação aos homens, o que se caracteriza como a “segunda onda” do feminismo, considerada diferencialista. Marca este período uma construção mais elaborada que diferencia as categorias sexo e gênero. Neste momento gênero toma a centralidade das discussões feministas, sendo entendido como uma construção social e cultural que se estabelece a partir das diferenças entre os sexos. Estes

avanços no pensamento feminista trouxeram novos dilemas, uma vez que a diferenciação acabou por explicitar uma tendência ao binarismo e essencialismo, característicos de uma oposição universal entre sexos. Além disso, esse binarismo também tendia a mascarar as diversidades entre as próprias mulheres, tais como em seus contextos de classe e étnico/raciais, ocultando tais diferenças em um padrão de mulher branca, ocidental e de classe média. A partir destes dilemas e críticas surge a “terceira onda” do feminismo, reconhecendo a complexidade do gênero, centrando-se em romper com uma visão binarista e considerando as diversidades entre as mulheres.

Desde Beauvoir em *O segundo sexo* (1949), obra pioneira dos estudos sobre as mulheres, que apresenta uma análise detalhada sobre a opressão sofrida pelas mulheres e se cristaliza como um tratado de destaque no feminismo contemporâneo, importantes contribuições e leituras foram somadas à perspectiva da superação das opressões sofridas pelas mulheres ao longo da história. Em *O segundo sexo*, obra precursora na crítica ao sujeito, Beauvoir escancara a pretensa neutralidade e unidade do “sujeito”, expondo que no mundo social são característicos um tipo de sujeito que ocupa uma posição sem marcações (sexual, racial, religiosa) e neste sentido considerado universal; e aqueles que são tratados pela “diferença”, reduzidos às especificidades, aprisionados em marcações, aos quais cabe a designação de *outro*. Assim é possível perceber homens e mulheres: “O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”.

Os estudos sobre as violências sofridas por uma pessoa em função da identidade sexual a ela atribuída, levaram à discussão e problematização, dentro do próprio movimento feminista, da incapacidade de superação das desigualdades a partir do entendimento da categoria gênero de modo binário, masculino/feminino. Esta visão já está posta por Beauvoir em 1949, com a célebre frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”.

No contexto da terceira onda feminista importantes contribuições foram trazidas por Joan Scott, sobretudo pela dimensão de historicidade presente em seu pensamento, que ganha centralidade para o entendimento da categoria gênero. Ganha destaque seu livro *Gênero e História* e, sobretudo, um dos textos que compõe este livro, *Gender a Useful Category of Historical Analysis* de 1986, traduzido e publicado no Brasil em 1990 com o título *Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica*. Scott inaugura este texto dizendo que *aquelas pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história* (p. 48). E logo abaixo continua, citando Gordon Ann, Buhle Mari Jo e Shrom Dye Nancy:

“Nós estamos aprendendo”, escreviam três historiadoras feministas “que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres mas também uma nova história”. A maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. (p. 48)

Neste texto Scott faz uma leitura de como a categoria “gênero” foi construída historicamente. Ela considera três enfoques teóricos, sendo eles o patriarcado, o marxismo e a psicanálise. Para Scott, por um lado, havia as teóricas que sustentaram as suas elaborações na crítica ao patriarcado a partir de análises centradas na dominação masculina considerando apenas as relações, deixando escapar, como parte determinante na construção da identidade do sujeito, os efeitos das estruturas. Por outro lado havia as marxistas, que tendiam a considerar somente os fatores externos, das estruturas sociais. Esses dois polos impediam uma elaboração mais sistêmica sobre gênero, capaz de revelar a complexidade inerente a esta causa. Para Scott também existem problemas na perspectiva psicanalítica, tanto na linha estruturalista quanto na pós-estruturalista. Para as teóricas estruturalistas, a construção das identidades femininas e masculinas são determinadas na esfera familiar e doméstica, com a responsabilidade condicionada pelos pais, sendo, portanto, essencialista, desconsiderando o contexto sócio-histórico. Entre as pós-estruturalistas, há um valor da linguagem na captura do sentido das relações de gênero, que é construído, sobretudo, tendo o “falo” como elemento de constituição da identidade de gênero. Nesta linha de pensamento, Scott sustenta que havendo um aspecto simbólico estável do “falo” constituído a partir de um significado anterior à identidade do sujeito, também aí a construção do gênero seria a-histórico.

Esta dualidade entre realidade psíquica e realidade social é a base do questionamento e pensamento de Scott. Por ser relacional, a categoria gênero dialoga com classe, raça/etnia, geração e outras categorias sociais. Em sua definição de gênero, esta feminista apresenta quatro elementos que segundo ela operam na construção da identidade de gênero, sendo eles interdependentes, porém, analiticamente distintos. Em primeiro lugar, o elemento *simbólico*, que evoca tipos de representações múltiplas, como aqueles que tendem a encarnar na mulher características como purificação ou contaminação, inocência ou corrupção. Em segundo lugar, o campo *normativo*, que manifesta “as interpretações dos significados dos símbolos” (p. 66), se expressam em doutrinas religiosas, educativas, científicas, legais e políticas e expressa com rigidez o significado de ser homem ou mulher, masculino ou feminino. Essas normas sofrem disputas abertas e se modificam, porém, haverá sempre posições que emergem de forma predominante e se estabelecem rigidamente. Como terceiro elemento

Scott destaca uma estrutura social que extrapola as relações familiares como responsável pela constituição das *identidades de gênero*, tais como as relações presentes no mercado de trabalho, na educação, na religião, na política, em todas essas dimensões que fundamentam as sociedades modernas. E como quarto quesito se destaca a *identidade subjetiva*, sendo a psicanálise um campo de estudo importante para se buscar entender a reprodução de gênero e a descrição das transformações da sexualidade biológica dos indivíduos.

Considerando esses elementos, para Scott *o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças que distinguem os sexos e é uma forma primária de relações significantes de poder*. (p. 65). Estruturando ainda mais o seu entendimento sobre gênero, a partir dos elementos expostos acima, ela expõe que *o gênero é o campo primário dentro do qual e por meio do qual se articula o poder. O gênero não é o único campo, mas parece ter sido uma forma persistente e recorrente de facilitar a significação do poder nas tradições ocidental, judaico-cristã e islâmica*. (p. 65).

Em *O enigma da igualdade*<sup>10</sup> (2005), Scott propõe uma análise sobre igualdade e diferença, por um lado e, por outro, também busca diferenciar as identidades individuais e de grupo, questões que ela considera centrais, sobretudo com um olhar fundado na historicidade e que ajuda a entender os dilemas atuais nas discussões sobre gênero, como as políticas afirmativas.

Eu acrescentaria que é devido a diferenciais de poder entre homens e mulheres que as feministas têm-se referido às mulheres como uma minoria, mesmo que elas perfaçam mais da metade da população. Gostaria de acrescentar também – e esse é um ponto-chave – que os eventos que determinam que minorias são minorias o fazem através da atribuição do status de minoria a algumas qualidades inerentes ao grupo minoritário, como se essas qualidades fossem a razão e também a racionalização de um tratamento desigual. (SCOTT, 2005, p. 18)

Historicamente, a igualdade pertence a indivíduos e a exclusão se relaciona a grupos. Como exemplo Scott cita o criminologista italiano Cesare Lombroso, para quem *Todas as mulheres caem na mesma categoria, ao passo que cada homem é um indivíduo em si mesmo; a fisionomia das primeiras se conforma a um padrão geral; a dos últimos é ímpar para cada caso* (SCOTT, 2005, p. 17). As identidades de grupo vão se tecendo a partir de determinações sociais e políticas, e das identidades de grupo são legitimadas exclusões, hierarquias econômicas e sociais que favorecem certos grupos em detrimento de outros, tais como as identidades que são cristalizadas devido a características biológicas, religiosas ou étnicas culturais e esse processo histórico materializa a constituição das minorias.

---

<sup>10</sup> Tradução de *The Conundrum of Equality*, publicado pela escritora na série Occasional Papers da Escola de Ciências Sociais do Instituto de Estudos Avançados – Princeton, lançado em marco de 1999.

### 3.2. Gênero na escola

Um vasto campo de pesquisas tem contribuído para evidenciar os dilemas atuais da educação quanto às desigualdades que inscrevem, tal como apontado por Scott, certos grupos como minorias na sociedade. Essas pesquisas se desdobram em vários recortes, porém algumas dessas desigualdades são mais recorrentes, estruturais, sistêmicas. É o caso, por exemplo, daquelas sofridas pelos negros e as sentidas também em função da questão de gênero, na escola. Quanto às violências de gênero, os vícios de tais desigualdades são sentidas tanto por meninas quanto por meninos, de formas diferentes.

É o que podemos extrair a partir do artigo *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça* (CARVALHO, 2004), em que Marília Pinto de Carvalho compartilha um estudo destacando o fracasso escolar mais acentuado entre crianças negras do sexo masculino. Segundo o artigo, a defasagem é mais acentuada entre as pessoas negras do sexo masculino, seguidos de mulheres negras, homens brancos e por fim mulheres brancas. Os estudos trazidos nesse artigo também destacam a necessidade de se relacionar o fracasso escolar com a classe social dos estudantes, questionando abordagens bipolares que apenas opõem outras categorias desconsiderando os aspectos sociais/econômicos.

Quanto ao menor desempenho entre homens, os estudos trazidos ao artigo evidenciam os impactos e significados das questões de gênero e a partir daí, a questão da masculinidade, que determina e orienta a forma de agir dos meninos na escola. A capacidade de transgredir e enfrentar as regras escolares, ao contrário de causar desconforto entre os meninos, passa a ser valorado como potência masculina, cultivando entre estes um orgulho de estar entre os piores alunos, respeitados pelos colegas e desejado pelas meninas: *nesse grupo, os meninos brancos eram vistos como efeminados e com baixo desempenho em termos daqueles valores ligados à agressividade, à força física, ao enfrentamento das regras e a conquistas heterossexuais.* (CARVALHO, 2004, p.280). Mais, *esses alunos tinham consciência de ser até mesmo admirados por garotos brancos, tanto por sua atitude anti-escola quanto pelo grau de masculinidade que isso representava* (idem). Outro dado importante é que ao serem destacados como fracassados na e pela escola (algo que o artigo também analisa como sendo fruto de uma cultura racista) esses meninos acabavam assumindo essas formas de masculinidade como a única alternativa ao empoderamento, à autonomia, ao respeito entre os seus amigos e a comunidade, reforçando e afirmando este lugar, do exercício do poder, como legítimo à masculinidade.

Se entre os meninos a escola tende a reforçar a masculinidade devido à forma como classifica e discrimina os “bons” dos “maus” alunos, também entre as meninas as questões de gênero são encarnadas em procedimentos disciplinares e pedagógicos. Em *O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula* (CARVALHO, 2012), Marília Pinto parte para uma análise sobre como a questão de gênero, no que tange às mulheres, reforça qualidades tidas como inerentes ao ser mulher, perpetuando condicionantes tais como ao ainda relacionar cores e elementos aos sexos: *cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou intuitivo), ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico)* (CARVALHO, 2012, p.402). Para fazer tal análise, a autora inicialmente aprofunda o conceito de gênero e como a escola ainda trabalha este conceito de forma equivocada, quase sempre o confundindo com a questão da sexualidade.

Para demonstrar as questões apontadas, a autora realizou um estudo relacionado aos cadernos escolares, constatando que os cadernos materializam características impressas ao gênero, *expressando feminilidade por meio da limpeza, organização, cores, capricho, decalques e enfeites, letra bonita; e masculinidade por meio de desleixo, letras esgarçadas, desorganização e sujeira* (CARVALHO, 2012, p.410). Os cadernos cor-de-rosa ainda condicionam avaliações de desempenho escolar, além de reforçarem aspectos infantilizantes às meninas. Aqui eu destacaria também os condicionamentos quanto à forma de representação social, colando nas meninas as imagens e forma-de-ser de referências femininas formatadas nesse padrão cor-de-rosa como Cinderela e Barbie, reforçando elementos que podem ser lidos como tipos de violências simbólicas por naturalizarem características estéticas e comportamentais como sendo inerentes ao ser homem ou ao ser mulher.

Para conseguir romper ou superar a forma como historicamente se condicionam esses elementos de gênero, reforçando desigualdades e preconceitos históricos, em *Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero* (AUAD, 2002), Daniela Auad propõe uma análise da forma como se dão as relações entre a educação em direitos humanos e a categoria gênero, uma vez que

[...] ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a mistura entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo com a escola administra as relações entre os sexos e entre os gêneros. (p.138)

Por não considerar com precisão o conceito de gênero, a escola imprime os elementos simbólicos destacados por Bourdieu, principalmente ampliando as polaridades e

as hierarquias entre gêneros. Assim, o que Auad defende é o gênero como categoria a ser considerada a partir de uma apropriação adequada,

[...] uma abordagem que buscará saber qual o conjunto de referências que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de determinada realidade; saber quais os códigos de gênero construídos em determinada realidade; e saber como se dá a apropriação de tais códigos pelos sujeitos, no qual o pressuposto básico é a busca pelo conhecimento sem dogmatismo frente às categorias selecionadas.(p.142)

É o que aponta Sposito (2009) a partir da análise de toda a produção sobre gênero e sexualidade no campo da educação entre os anos de 1999 a 2006. Percebeu-se que os avanços nos estudos sobre gênero na educação ainda são pequenos em relação ao período anterior, o que nos alerta sobre a necessidade de inovações e maior empenho neste campo de estudo.

#### 4. CINEMA, SÓ QUE DE OUTRA FORMA

Já passou o tempo em que o Cinema Novo precisava explicar-se para existir: o Cinema Novo necessita processar-se para que se explique à medida que nossa realidade seja mais discernível à luz de pensamentos que não estejam debilitados ou delirantes pela fome. O Cinema Novo não pode desenvolver-se efetivamente enquanto permanecer marginal ao processo econômico e cultural do continente latino-americano; além do mais, porque o Cinema Novo é um fenômeno dos povos colonizados e não uma entidade privilegiada do Brasil: onde houver um cineasta disposto a filmar a verdade e a enfrentar os padrões hipócritas e policialescos da censura, aí haverá um germe vivo do Cinema Novo. Onde houver um cineasta disposto a enfrentar o comercialismo, a exploração, a pornografia, o tecnicismo, aí haverá um germe do Cinema Novo. Onde houver um cineasta, de qualquer idade ou de qualquer procedência, pronto a pôr seu cinema e sua profissão a serviço das causas importantes de seu tempo, aí haverá um germe do Cinema Novo. A definição é esta e por esta definição o Cinema Novo se marginaliza da indústria porque o compromisso do Cinema Industrial é com a mentira e com a exploração. A integração econômica e industrial do Cinema Novo depende da América Latina. Para esta liberdade, o Cinema Novo empenha-se, em nome de si próprio, de seus mais próximos e dispersos integrantes, dos mais burros aos mais talentosos, dos mais fracos aos mais fortes. É uma questão de moral que se refletirá nos filmes, no tempo de filmar um homem ou uma casa, no detalhe que observar, na Filosofia: *não é um filme, mas um conjunto de filmes em evolução que dará, por fim, ao público, a consciência de sua própria existência*. Não temos por isto maiores pontos de contato com o cinema mundial. O Cinema Novo é um projeto que se realiza na política da fome, e sofre, por isto mesmo, todas as fraquezas consequentes da sua existência. (Glauber Rocha, Estética da Fome, 1965)

##### 4.1. A linguagem cinematográfica

Nos seus primeiros tempos, a partir da invenção do cinematógrafo por volta de 1895 em Paris, pelos irmãos Lumière, o cinema se detinha a registrar acontecimentos e mostrar cenas da vida cotidiana. O “primeiro cinema”, entendido como o período que coincide com os seus primeiros vinte anos, é assim entendido a partir das colagens que dão às imagens um caráter mais ilusório e tem em George Méliès o principal expoente. Porém, é a técnica de edição e montagem, logo depois, que marca a constituição do cinema como uma das experiências culturais mais importantes do século XX (CARRIÈRE, 2006)

O cinema, como prática social, vivenciou profundas transformações desde a sua invenção, mas uma das mais impactantes dessas transformações foi o seu condensamento como, segundo define André Parente, uma *forma cinema* (COHN, p. 67, 2010), que significa a sua formatação em um modelo narrativo industrial.

Entre as transformações que levaram o cinema a esta forma industrial, destacam-se o surgimento do cinema sonoro, a invenção e popularização da televisão (a projeção da imagem em movimento até então estava restrita à sala de cinema) e a constituição da imagem digital (responsável por um tipo de relação mais aproximada da imagem com o

público através do videogame, do cinema em rede e das instalações interativas), e a partir daí, com a constituição do cinema industrial, acontece simultaneamente certo esvaziamento da sala de cinema, que será substituído pelo cinema em casa.

O cinema causa um impacto profundo no entendimento relativo ao campo das artes e quando do seu surgimento e até final do século XIX muitos estudiosos consideravam tal dispositivo mera reprodução de uma obra de arte, uma verdadeira falsificação. O valor de arte somente será atribuído ao cinema no início do século XX, porém causando profundas mudanças nos padrões e valores relativos a comportamento e consumo. Estes elementos serão estudados a fundo pelos pensadores da Escola de Frankfurt, com destaque para Walter Benjamim em seu texto *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução* (1925). Benjamim apresenta o cinema como a linguagem artística com maior capacidade de nos fornecer as bases para um entendimento crítico sobre a exposição e reprodução da obra de arte. Contemporâneos a este pensador alemão, importante contribuição trouxeram Adorno e Horkheimer (1947) com seus estudos sobre o *supérfluo* e na elaboração que fazem acerca de como a *massificação* se apropria do mundo cultural, invertendo princípios inicialmente conferidos à obra de arte e seu valor específico.

Com estudos mais atualizados sobre o tema, Martín-Barbero busca entender os impactos do audiovisual nas sociedades contemporâneas e diretamente sobre o comportamento das pessoas, induzidas, sobretudo, pela televisão. Para este autor o ato de “ver” passa por um tipo de controle político e se transforma em elemento central para entender aquilo que é apresentado como real, que por sua vez é destituído de historicidade e totalmente fragmentário. Para ele,

A fascinação tecnológica, aliada ao realismo do inevitável, produz densos e desconcertantes paradoxos: a convivência da opulência comunicacional com debilidade do público, a maior disponibilidade de informação com a deterioração palpável da educação formal, a explosão contínua de imagens como o empobrecimento da experiência, a multiplicação infinita dos signos em uma sociedade que padece do maior déficit simbólico. (BARBERO, 2001, p. 31)

E como consequência,

[...] a percepção do tempo, no qual se instaura o sensorio audiovisual, está marcada pelas experiências da simultaneidade, do instantâneo e do fluxo. A perturbação do sentimento histórico se faz ainda mais evidente numa contemporaneidade, que confunde os tempos e os achata na simultaneidade do atual, no “culto ao presente” alimentado pelos meios de comunicação em seu conjunto e, em especial, pela televisão. Porque uma tarefa-chave, hoje, da mídia é fabricar presente: um presente concebido sob a forma de “golpes” sucessivos sem relação entre si. Um presente autista, que crê poder bastar-se a si mesmo. Essa peculiar contemporaneidade produzida pela mídia remete, por um lado, à debilidade do passado, ao seu reencontro – seja no discurso plástico, literário ou arquitetônico – descontextualizado, des-historicizado, reduzido à citação. E, por outro lado, remete à ausência de futuro que, de volta das utopias, nos instala em um presente contínuo, numa sequência de acontecimentos que não consegue se cristalizar em duração e

sem a qual, adverte N. Lechner, nenhuma experiência consegue criar um horizonte de futuro. Com isso, nos enchemos de projeções, mas já não há projetos. (BARBERO, 2001, p. 35)

Como meio de expressão da cultura, o cinema se materializa como mecanismo de produção de significados e representação social. Neste estudo destacamos a forma como ele retrata/reforça/sustenta ou questiona as diferenças entre os sexos e as relações de gênero. Historicamente, na produção cinematográfica o discurso da diferença de gênero está em sua quase totalidade atrelado à heterossexualidade e à diferença de sexos de forma binária, o que conduz a que as narrativas encarnem essas diferenças a partir de subjetividades e performatividades, via de regra, extremamente marcadas por este padrão binário. O que é importante considerar e desvelar é que esta forma de expressar gêneros/sexo/sexualidade no cinema não é da ordem da representação (isto está em um segundo nível), mas da ordem da produção de discursos e diferenças que se quer apresentar como naturais e ali meramente representados. É o que Bourdieu releva em *A dominação masculina* quanto à diferença socialmente construída, o culturalmente elaborado apresentado como naturalmente ou biologicamente dado.

#### **4.2. A mulher no cinema**

Como o cinema reproduz valores instituídos culturalmente, as obras cinematográficas tem a força de conservar ou podem se propor desestabilizar os sistemas culturais instituídos. A partir deste entendimento, algumas obras filmicas, em menor número, mas, sobretudo, a partir de produções recentes, problematizam e buscam desconstruir práticas de naturalização das diferenças que historicamente são reproduzidas no cinema. É preciso considerar que o filme é produto de escolhas técnicas e estéticas que apresentam certa realidade social e é importante entender e conhecer as linguagens e possibilidades de construção das narrativas para desnaturalizar crenças que se enraízam na linguagem cinematográfica como mera representação do real.

Este entendimento ou crítica aparece a partir do amadurecimento de uma crítica feminista do cinema, que passa a problematizar a forma como se apresenta a imagem da mulher no cinema. Estes estudos trazem um novo olhar para as películas, sobretudo a partir de análises dos mecanismos e processos elaborados no interior do texto filmico, que constroem a mulher e a feminilidade a partir de padrões rígidos, predeterminados por discursos hegemônicos que naturalizam opressões culturalmente estabelecidas.

O objetivo do feminismo era (e ainda hoje é) explorar as estruturas de poder e os mecanismos subjacentes à sociedade patriarcal para gerar cisões na sociedade e nas formas de mulheres e homens se relacionarem. Neste sentido, as feministas centraram seu interesse em todos os produtos culturais, partindo do pressuposto de que todo modelo de representação sustenta um processo social que transforma a diferença sexual de homem e mulher em desigualdade cultural, tal como no cinema, por ser um meio cultural massivo por excelência, capaz de transmitir ideias e representações que perpetuam um modelo de representação sexo-gênero e de mulher marcado por uma ideologia patriarcal. Deste modo, a teoria filmica que buscava uma estética alternativa e se interrogava a si mesma como produto cultural ideológico, terminou se encontrando com o feminismo que buscava entender as estruturas de poder que subsistem nos processos culturais e vice-versa. (DE ALMEIDA, 2012, p.11 – tradução minha)

Para Ann Kaplan (1995), importante teórica que se debruçou sobre a representação da mulher no cinema, a narrativa cinematográfica está condicionada a um padrão hollywoodiano dominante, determinado por um tipo de inconsciente patriarcal, que se materializa nos filmes por meio de linguagem e discurso masculinos. A partir de uma análise psicanalítica do cinema, esta autora sustenta que as mulheres não são apresentadas como significantes de um significado (a mulher real), mas nos filmes estes elementos do real são suprimidos para dar lugar a um signo que está presente no inconsciente masculino (p.53). Kaplan nos faz importantes questionamentos sobre o olhar, a partir desta perspectiva de análise que nos apresenta:

Em primeiro lugar, será que o olhar é necessariamente masculino (por razões inerentes à estrutura da linguagem, ao inconsciente, aos sistemas simbólicos, e assim a todas as estruturas sociais)? Como podemos estruturar as coisas para que a mulher tome posse do olhar? Se isso fosse possível, será que as mulheres gostariam de possuir o olhar? E finalmente, o que significa ser uma espectadora feminina? (p.45)

Os padrões instituídos como tipos de personagens incorporados pelas mulheres no cinema, via de regra, apresentam estereótipos negativos que infantilizam as mulheres, as demonizam ou as convertem em exuberantes objetos sexuais, cumprindo um papel *voyeur*, fetichista e narcisista a partir da construção de uma visão estritamente masculina da mulher. Entre estes estereótipos, a mulher está sempre reduzida a dois padrões: entre a idealização de uma moral superior encarnada em personagens de virgens, mães abnegadas ou seres plenamente espirituais ou por outro lado encenam um tipo considerado moralmente reprovável, encarnada na ‘puta’, na ‘solteirona infeliz’, na ‘sapatão’ ou na ‘bruxa’.

Segundo Ann Kaplan, comentando os escritos de Laura Mulvey, cuja obra *Visual Pleasure and Narrative Cinema* (1975) se tornou um dos principais escritos sobre a teoria feminista de cinema, o melodrama é uma forma produzida para o público feminino e age como um tipo de *corretivo* para a mulher, além de constar também uma narrativa que quase sempre celebra a ação e lugar do masculino. Para Mulvey, o melodrama cumpre uma função útil para a mulher que não possui consciência sobre a cultura de opressão que a reduz.

Apesar do reconhecimento da importância estética da mulher, este cinema imprime também uma diferença intransponível entre os sexos pelo patriarcado, obviamente configurando um lugar de dominação pelo homem, principalmente neste seu território de dominação que é a família. Mulvey conclui que se por um lado o melodrama é importante por expor contradições ideológicas e ser dedicado ao público feminino, no final os fatos nunca se reconciliam de modo a beneficiar a mulher. Importante é perceber que o olhar masculino produzido pelo cinema não se encerra meramente como o olhar do homem ali revelado pelas imagens, mas exerce a função, sobretudo, de sedimentar a masculinização do público.

As personagens principais femininas ou são apresentadas em planos estáticos ou estão no centro das atenções, sendo vistas por todos. O plano estático, presente tanto na primeira como na segunda forma de apresentação, denotaria a fragilidade desses personagens. As personagens masculinas, ao contrário, nos são mostradas em movimento: a câmera segue-as; o que seria a tentativa cinematográfica mais próxima possível do olho humano e nos revelaria uma característica fundamental deste cinema: as mulheres seriam retratadas como imagens, enquanto os homens seria os portadores do olhar. (KAPLAN, 1995, p.41)

Para Kaplan, a produção de uma arte feminista deve possibilitar a compreensão de como as mulheres são constituídas na cultura através de práticas sociais, e esta produção deve se materializar em uma *estética planejada para subverter a produção da mulher como mercadoria* (KAPLAN, 1996, p.58-59).

### 4.3. O cinema na escola

Se, por um lado, os livros foram incorporados pela educação como bens fundamentais, o mesmo não se pode dizer dos filmes, ainda relegados a uma relação de entretenimento ou coadjuvante nos processos educativos, pouco reconhecidos ou marginalmente considerados bens culturais tal qual a forma como se consideram as obras literárias. Para Martín-Barbero (2011),

Porque estamos diante de uma mudança nos protocolos e processo de leitura, que não significa, nem pode significar, a simples substituição de um modo de ler por outro, senão a articulação complexa de um e outro, da leitura de textos e da de hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de navegar pelos textos. Pois é por essa pluralidade de escritas que passa, hoje, a construção de cidadãos, que saibam ler tanto jornais como noticiários de televisão, videogames, vídeos e hipertextos.[...] Um dos desafios mais graves que o ecossistema comunicativo faz à educação reside no reforço da divisão social e da exclusão cultural e política aí produzida. Porque, enquanto os filhos das classes abastadas entram em interação com o ecossistema informacional e comunicativo, a partir de seu próprio lar, os filhos das classes populares – cujas escolas públicas não têm, na sua imensa maioria, a mínima interação com o entorno informático, sendo para eles a escola o espaço decisivo de acesso às novas formas

de conhecimento – estão sendo excluídos do novo campo laboral e profissional que a cultura tecnológica prefigura. Daí a importância que a cultura tecnológica prefigura. Daí a importância estratégica cobrada hoje por uma escola capaz de um uso criativo e crítico das mídias audiovisuais e das tecnologias informáticas. (p. 62)

É fundamental perceber como o audiovisual e também o cinema assumiram um lugar central na vida contemporânea, o que impõe à educação a necessidade de pensar uma sensibilização do olhar. É preciso entender que as imagens chegam ao público e aqui destacamos o público infantil e jovem, condensados em formatos estéticos e conteúdos políticos e isso impõe ao campo da educação o desafio de desenvolver uma educação para o olhar, capaz de possibilitar a capacidade de entendimento consciente dos textos filmicos.

A Lei 13.006, de 2014, proposta por Cristovam Buarque, dispõe que a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas. Em *Cinema e Educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas* (FRESQUET, 2015), os autores levantam três crenças sobre a relação do cinema com a educação (p.7), com as quais pactuamos. Em primeiro lugar, a crença de que o cinema possibilite *invenções de mundo* e como tal, a sua presença na escola atua como potencializador político e estético. Como segunda crença aposta-se na presença do cinema na escola a partir do aceite ao risco das invenções que ele promove, ou seja, com a entrada do cinema não se pretende apenas oferecer *o belo, o conforto ou a harmonia* (p.8), mas *inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder* (p.8). Por fim, acredita-se na potência da própria criança ou jovem que acessa o cinema na escola, na sua *inteligência intelectual e sensível* (p.8), a demandar processos de criação.

Isso exige que os educadores dispostos a utilizar o cinema na escola entendam os registros imagéticos apresentados em outras dimensões e propósitos que estão além do que a mera composição com conteúdos escolares a serem trabalhados, inclusive impondo ao campo da educação uma curadoria cuidadosa das obras e a formação dos educadores para o trabalho com o cinema.

O saber ao qual o educador-mediador deve dispor está mais ligado à sensibilidade em promover este encontro do estudante com o cinema de maneira inventiva e horizontalizada, do que a exigência de uma especialidade ou formação cinematográfica. Para Bergala (2008), mais valor tem um professor que sabe menos, mas aborda o cinema com sensibilidade, do que aquele que se apresenta rígido em saberes e leituras sobre o filme e as técnicas cinematográficas (p.127). Exige-se do educador-mediador que o acesso do cinema

na escola seja conduzido garantindo-se a liberdade da criança e jovem no processo de criação que se estabelece na relação com o cinema:

O enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação no sentido fotográfico do termo. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo de desordem. A arte é um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamento e de suas normas relacionais. O ensino se ocupa das regras, as artes devem ocupar um lugar de exceção. (...) A arte deve permanecer na escola como uma experiência à parte, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar (BERGALA, 2008, p. 30).

Na lógica como se configurou a relação ensino-aprendizagem no ambiente escolar, desconsidera-se a fruição que se impõe necessária para a relação a ser instituída com o cinema. Ao levar o cinema para a escola, acaba-se reproduzindo uma relação hierárquica, de transmissão de conteúdo, unidirecional, monológica e passiva. A forma programada, encerrada a partir da divisão de disciplinas e horas rígidas, de forma hierarquizada, deve ser radicalmente transformada para a entrada do cinema na escola. Esse procedimento então impõe um desafio instigante à escola, porque a convoca a repensar e promover processos socializadores menos formatados e utilitaristas, e a convocar a escola para a sua principal característica ou sua primeira vocação, que é instaurar um espaço de suspensão. Como referem Masschelein e Simons (2013),

[...] a construção de uma escola implica suspensão. Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam. Isso não implica a destruição desses aspectos, no entanto. A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, de desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo. (p. 32-33)

Para Bergala (2008), não há meios de se ensinar a arte, mas o que é possível é construir experiências de encontros e experimentação, transmitidos por meios distintos do *discurso do saber* (p.31) ou alheios a qualquer discurso. Mas este é o propósito da escola? Cabe à escola fazê-lo? Para este educador,

Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. (p.32)

As limitações quanto ao acesso à arte e ao cinema para a maioria das crianças e jovens no Brasil se expressa também em função da incorporação do cinema à indústria

cultural, que toma parte significativa da produção cinematográfica como produto esvaziado da sua essência artística, principalmente pelo assim considerado mercado cinematográfico hollywoodiano. Diante deste entendimento e diferenciação quanto à arte cinematográfica e à apropriação feita pelo mercado de parte significativa da produção cinematográfica, Bergala problematiza quais filmes devem agregar o repertório de um processo educativo cinematográfico nas escolas:

A vida (dentro e fora da sala de aula) é curta demais para que se perca tempo e energia assistindo e analisando filmes ruins. Sobretudo porque um filme ruim, mesmo analisado enquanto tal, certamente deixa marcas, polui o gosto, quando se torna objeto de releituras, repetições, pausas: a memória inconsciente, que não liga para os julgamentos de valor, conserva tanto o bom quanto o ruim (2008, p.45).

Isso não significa desconsiderar os níveis de desenvolvimento e conhecimento da criança ou jovem, mas tampouco subestimar a sua capacidade de vivenciar uma experiência artística ou apreender dela acúmulos que não podem ser silenciados ou minimizados. É o que nos revela Fresquet (2013), pois

[...] se quisermos iniciar jovens ou crianças no cinema, é preciso sempre partir das suas experiências. A experiência de travessia do filme. Não se deve partir de ideias. Não se deve partir de conceitos. Chegaremos às ideias e conceitos depois. Isto é, primeiramente eles dizem. Em seguida, a partir disso, podemos perguntar aos alunos como foi para eles a travessia do filme. E a partir daí, podemos fazer pontes, analisar. E pouco a pouco, chegar às ideias. Mas, não se deve nunca partir das ideias. É preciso sempre partir de suas experiências (p.77).

Sabe-se que muitos estudantes da rede pública têm uma formação escolar deficiente e pouco acesso a repertório cultural, que acaba reduzido à produção televisiva. Justamente por isto, a escola torna-se o espaço capaz de garantir a superação destas limitações, apostando no cinema como propulsor da superação necessária. É preciso levar à escola obras que problematizem os grandes dilemas humanos contemporâneos, que perturbem a cognição, em vez de simplesmente querer normatizá-la e informá-la. Ao contrário de instrumentalizar o cinema como elemento disciplinar, que seja capaz de gerar estranhamentos, abrir canais de questionamentos e inquietudes. Conforme Lopes (2006), o cinema *deve estar ideologicamente empenhado ou, melhor ainda, humanamente empenhado* (p.8). Mais, *o cinema é uma forma artística que se apresenta ao espectador como um ponto de partida para uma reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais* (p.35).

Portanto, a experiência do cinema na escola não pode se limitar à mera exibição de filmes, mas constituir-se como espaço em prol da *emancipação* dos sujeitos. Para Ranciere (2012),

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver, e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (p. 17)

Neste sentido, agregar algumas das características do cineclubismo na prática de exibição do cinema nas escolas faz-se importante para que potencialize a experiência cinematográfica pelos estudantes. A prática cineclubista exige, sobretudo, um espaço horizontalizado após a exibição para o diálogo entre estudantes a partir do filme, o que contribui para a elaboração do que se viu, para que o público rompa com uma posição passiva de meros expectadores e, além, este espaço contribui para que o público se veja de forma emancipada, como protagonistas dos processos de conhecimento:

A prática cineclubista, que é a prática social de apropriação do filme por coletivos sociais, só se torna efetivamente uma prática de radicalidade cultural quando não apenas se apropriar do filme para exibi-lo, mas abrir um espaço-tempo de ressignificação simbólica, linguística e conceitual das imagens audiovisuais exibidas (ALVES, 2010, p.16)

Assim, ao trazer para escola esta qualidade cineclubista de promover um espaço democrático de elaboração e criação a partir do que se exhibe, o cinema efetivamente torna-se uma prática educativa.

Além da capacidade de ser reflexo verdadeiro do real, o filme consegue ser forma mediada da realidade efetiva. Por meio dele podemos não apenas apreender categorias e conceitos constituídos a partir da reflexão científica prévia (o que significa aplicar o que já sabemos), mas desenvolver e desvelar, por meio de insights, sugestões ou pistas postas (e pressupostas) no artefato artístico, um conhecimento novo do ser social (ALVES, 2010, p. 24)

Para Alves e Macedo em *Cineclube, Cinema e Educação*, existem então três momentos a serem considerados junto à exibição de um filme (p.17) e que consideramos como tempos fundamentais a serem incorporados nesta presença do cinema na escola:

(A) <b>Apropriação I</b> (exibição do filme)	<b>Trabalho de Resignificação</b> Discussão crítica (trabalho ideológico) produção categorial	(A’) <b>Apropriação II</b> (ação social)
--	--	--

## 5. A EXPERIÊNCIA DELES, A VIVÊNCIA DELES



**Foto1:** Exibição do filme *A falta que me faz* realizada na Escola Municipal Alcida Torres pelo Projeto Cineclubes Sabotage

A pesquisa qualitativa traduz um percurso social que se revela ao caminhar e nesta trajetória muitas dúvidas e dilemas vão se moldando. Em vários momentos me vi diante de decisões a serem tomadas quanto ao percurso da pesquisa, uma vez que a realidade se mostra mais complexa do que o nosso primeiro olhar sobre a experiência nos sugere. Assim, se em um primeiro momento eu pensava que iria pesquisar um projeto em curso, me deparei com uma experiência que acabava de interromper as suas atividades na escola, o que exigia de mim seguir alguns rastros rumo ao passado, em um processo de investigação. Isso me fez escolher a entrevista como fonte, porque precisei resgatar a história do projeto, que não mais se encontrava presente na escola e não fora até o momento sistematizada. E se em um primeiro momento eu pensava em entrevistar apenas estudantes da escola, percebi que era necessário destacar os monitores do Cineclubes Sabotage, ex estudantes da Escola Alcida Torres, além de ouvir alguns adultos que foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto, e essas escolhas se mostraram assertivas porque a entrevista se tornou uma fonte fundamental para resgatar a experiência que eu me propunha investigar. Além das

entrevistas, a participação em uma sessão do cineclube como observadora me permitiu conhecer melhor a relação dos estudantes com o projeto, bem como entender a dinâmica das relações que se constituem através da experiência cinematográfica, o desenvolvimento metodológico pelos monitores que já foram estudantes na escola, a relação do projeto com a escola, e particularmente nesta sessão, por ter sido exibido um filme que incitava questões de gênero, pude presenciar um debate sobre este tema a partir da experiência dos jovens com o cinema. Este percurso foi desenvolvido ao longo de dois anos, entre março de 2015 a março de 2017 e este capítulo é dedicado a desvelar essas descobertas.

As entrevistas foram agendadas em dias e horários que melhor pudessem atender a disponibilidade dos jovens, de forma que fui até eles em diferentes espaços, sendo: Escola Municipal Professora Alcida Torres; sede da Oficina de Imagens; restaurante da tia de uma das monitoras, momento em que entrevistei duas delas; Casa Hip Hop no Taquaril, onde atualmente acontecem as sessões do Cineclube Sabotage. Utilizei o mesmo roteiro de entrevista, que se encontra em anexo, para todas as entrevistas, sentindo-me livre para acrescentar algumas variações de acordo com o que cada uma das conversas me sugeriam importante destacar.

Como forma de sistematização das entrevistas, fiz opção por inicialmente construir algo próximo a um *mapa de associação de ideias*, tal como sugere Mary Jane Spink na obra *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano* (Spink, 2013), buscando analisar as categorias que investigava, criando colunas específicas para alguns temas chaves e copiando ali as partes dos depoimentos que dialogavam com esses temas propostos, trazendo para este texto final apenas os trechos que considereei significativos para esta pesquisa (Spink, 2013, p. 93), de maneira a elaborar a análise e as sistematizações desta pesquisa.

As entrevistas aconteceram individualmente com os jovens e sucederam de forma muito tranquila, sem tensões. O fato de eles já me conhecerem antes da pesquisa pode ter contribuído para que os encontros fluíssem bem. Buscou-se deixa-los à vontade e apesar de do roteiro, estiveram livres para falar, mesmo se saíssem um pouco das questões enunciadas, porque esta condução contribuía para que expressassem o que achavam importante e não apenas o que a priori se considerava relevante. As questões abordavam as suas vivências familiares, as vivências na escola e fora da escola, até entrar de forma mais detalhada na experiência com o Cineclube Sabotage. Foram entrevistados (nomes fictícios):

- i) Jovens monitores do Cineclube Sabotage desde 2012, antigos estudantes da Escola:
  - Petra, 18 anos
  - Marília, 19 anos

- Glauber, 17 anos
- ii) Estudante da Escola, que participou por cerca de um ano do projeto:
  - Lúcia, 14 anos, 9º ano
- iii) Colaboradores e equipe técnica do Projeto Cineclubes Sabotage:
  - Cláudio, rapper, 37 anos, morador do Bairro Taquaril e idealizador do Projeto Cineclubes Sabotage;
  - Ana Carolina, formada em comunicação, 35 anos, primeira coordenadora do Projeto Cineclubes Sabotage junto à Oficina de Imagens;
  - Eduardo, 20 anos, começou a ser monitor do Cineclubes Sabotage quando ainda era estudante na Escola e depois foi contratado pela Oficina de Imagens, onde trabalha até hoje;
  - João, 35 anos, primeiro técnico contratado pela Oficina de Imagens para o Projeto Cineclubes Sabotage dentro da Escola;
  - Suzana, professora na Escola, foi uma das principais articuladoras do Cineclubes Sabotage dentro da Escola;
  - Joaquim, fundador e coordenador geral da Oficina de Imagens.

### **5.1. Histórico do Cineclubes Sabotage na Escola Municipal Professora Alcida Torres**

De acordo com texto oficial publicado no site da Oficina de Imagens, O Cineclubes Sabotage realiza sessões de cinema em escolas públicas municipais de Belo Horizonte e visa promover o acesso à produção cinematográfica brasileira do circuito não comercial. Pretende ainda colaborar para a construção de uma cultura de cinema articulada à educação para os direitos humanos, o fomento à produção local, a discussão e conhecimentos acerca do cinema nacional e a democratização à produção audiovisual realizada nas periferias dos grandes centros urbanos<sup>11</sup>. O projeto foi realizado dentro da Escola entre 2010 e 2015, mas a atuação da Oficina de Imagens nesta escola se deu antes mesmo do Projeto Cineclubes Sabotage, com o Projeto Comunica Escola.

O Comunica Escola foi um projeto realizado entre os anos de 2008 e 2010 na Escola Alcida Torres, e trabalhou com o desenvolvimento de atividades que buscavam a interface entre comunicação, direitos humanos e as mídias sociais, através de oficinas de rádio e audiovisual. No mesmo período, por volta de 2009, o Ministério da Cultura tinha acabado de lançar o Edital Cine Mais Cultura e a Oficina de Imagens integrava o Fórum de Experiências Populares em Audiovisual – FEPA, uma articulação nacional que integrava vários coletivos audiovisuais populares. A partir do FEPA e das pessoas mais ativas dessa rede em diálogo com o MinC, definiu-se que cada estado brasileiro teria direito de receber um kit do Cine

---

<sup>11</sup> Os objetivos do Projeto se encontram publicados no site: <http://oficinadeimagens.org.br/projetos/cineclubes-sabotage/>

Mais Cultura. Cada Estado deveria escolher uma instituição que receberia um kit (4 caixas de som, um pedestal, um projetor, um aparelho de dvd e um kit de filmes da programadora Brasil, que se atualizaria em cada semestre). De Belo Horizonte participavam quatro instituições nesta Rede, dentre elas a Oficina de Imagens. As outras organizações não quiseram receber o kit porque havia a condicionalidade de ter que articular o espaço, a equipe, as sessões e o público para o cineclube. O pré-requisito de receber o kit era uma ação voluntária para criar e garantir a existência de um cineclube. A Oficina de Imagens começa uma articulação com um morador do Bairro Taquaril, que também desenvolvia oficinas na Escola à época e já estava à frente de um cineclube no Espaço Comunitário Cidadão Planetário, ligado ao Instituto Pauline Reich. Segundo Claudio, idealizador do Cine Sabotage,

Entre 2007 e 2008 nós bolamos um projeto aqui na comunidade (Taquaril) chamado Comunidade Em Cena, que era a gente sair com equipamento de cinema pra rua e fazer as mostras nos becos das quebradas, em comum acordo com os moradores das quebradas, no sentido de ceder a luz, garantir com que a sessão fosse calma, que ninguém avacalhasse e tal; e que cada um tivesse autonomia de convidar quem quisesse e acomodar quem quisesse. Então as cadeiras cada um podia trazer das suas casas, a pipoca, quem quisesse fazer nas suas casas e tudo mais. E aí a gente ficou fazendo esse projeto, sempre trazendo um filme. Mas a nossa concepção não era um filme que tratasse de temas cotidianos da comunidade. Era simplesmente para dar acesso às pessoas ao cinema mesmo. Naquela época tinha muita gente que não tinha acesso à sala de cinema comercial. Então, a Comunidade em Cena era filme hollywoodiano mesmo. Nós pegava, nós comprava os filme lá no camelô no Oiapoque, que tava em lançamento, sucesso total lá na sala de cinema e passava lá na comunidade. O projeto foi de 2007 a 2008. E aí a Oficina de Imagens estava trabalhando numa rede nacional de cinema e nos fez o convite a partir desse projeto que a gente já desenvolvia aqui. A gente já tava já familiarizado com a questão do cinema, a gente já tava desenvolvendo esse projeto. E na ocasião eu era o coordenador do Espaço Cultural Planetário lá na Praça Che Guevara. E esse espaço foi uma conquista da comunidade porque o que acontece: o Skank fez uma música que no meio da música eles falam assim “Taquaril buraco do Brasil”. Acho que a música chama Pacato Cidadão. E aí a comunidade não gostou muito dessa ideia. E aí via associação a gente entrou com um processo contra o Skank pra ele se retratar com a comunidade e mudar a versão da música. E aí eles fizeram isso e inda fizeram mais. Eles falaram assim: nós vamos fazer um show no Palácio das Artes e vamos reverter todo o recurso pra construção de um projeto social aqui no Taquaril”. E aí junto a esta iniciativa eles conseguiram outros patrocínios e aí foi feito uma escola de pizzaria e pizzaria comunitária e um espaço comunitário. Então embaixo era uma pizzaria e em cima o espaço comunitário, que era o cinema. E aí eu era o coordenador do espaço cultural. E aí eu casei uma coisa com a outra: a possibilidade de ter uma sala de cinema fixa dentro de um espaço cultural que já estava adequado para receber os filmes. E aí o cineclube se instalou lá, já com o nome Cineclube Sabotage, em 2009. E o nome Sabotage a gente criou, porque dentro dessa articulação com a Oficina de Imagens, ela precisava de um CNPJ que não fosse o dela pra receber a doação dos equipamentos. E como na época eu participava de uma ONG de hip hop que a gente tinha lançado, que era o Centro de Referência Hip Hop Brasil, eu fui, levei essa proposta para o centro de Referência e o Centro de Referência cedeu o CNPJ para poder receber os equipamentos. E aí em uma conversa, eu e o Ice Band pensamos que devíamos chegar em um nome do Cinema. O Ice Band era o presidente do Centro de Referência e eu era o vice-presidente. Aí eu falei Ó, vamos dar o nome do Sabotage, mano, porque foi um cara que naquela época era o primeiro cara que era do rap, da favela, negão e inserido no cinema nacional. E ele foi assassinado de uma forma muito covarde e trágica. Só que com o

tempo o Instituto faliu e fechou as portas e a gente teve que tirar o Cineclube Sabotage de lá. E aí foi quando a gente desceu pra Escola Alcida Torres, em 2010.

A Oficina de Imagens articulou com Blitz a possibilidade de que a experiência que eles vinham desenvolvendo no Taquaril agregassem o projeto proposto pelo Edital Cine Mais Cultura e isso foi feito. A sessão de abertura foi no Cine Planetário e contou com grande participação da Escola, apesar de que naquele momento inicial o Cineclube ainda se mantinha no Espaço Planetário. Algumas sessões aconteceram no Planetário, mas havia um dilema grande quanto à dificuldade em atrair público e, posteriormente, um problema de falta de recursos culminou no fechamento do Espaço Planetário, o que exigia do Cineclube procurar outro espaço. Aí surgiu a proposta de levar o projeto para dentro da Escola Municipal Professora Alcida Torres, o que a escola acolheu prontamente. Esta presença de um cineclube no bairro era percebido como necessário, tal como aponta uma das monitoras do projeto:

Eu acho que o cineclube é muito importante para a escola e para o bairro. Porque aqui não é central, aqui não tem cinema e as pessoas aqui não tem dinheiro pra ficar indo ao cinema. Tem família aqui que nunca foi ao cinema. É uma pergunta que a gente sempre fazia no cineclube e sempre tem muitas pessoas que nunca foram ao cinema de verdade, entendeu? Por ser em bairro periférico. (Petra, 18 anos, monitora do Sabotage)

Inicialmente as sessões do Cineclube Sabotage ocorriam às quintas-feiras à noite, sessão de 19 as 21, atendia o público do EJA e era aberto à comunidade. Naquele momento foram selecionados os primeiros monitores-estudantes do cineclube, que haviam participado das formações do Comunica Escola. Em alguns momentos o Cineclube também era realizado em praças públicas do Bairro Taquaril, em um formato de tv de rua, pra mobilizar e convidar a comunidade para participar das sessões que aconteciam na escola. As sessões aconteciam então com a participação desses dois públicos, estudantes do EJA e moradores do Bairro Taquaril. O projeto permaneceu no período da noite por um ano e ali apareceram os primeiros dilemas dessa experiência na escola, porque era uma experiência nova, tanto para o cineclube quanto para a escola e isso implicava buscar construir uma abordagem adequada. Tanto o cineclube deveria buscar compreender a dinâmica da escola quanto esta precisava se abrir para práticas menos disciplinares, mais transversais e horizontais. Segundo João, um dos primeiros técnicos da Oficina de Imagens a atuar no Cineclube junto à escola,

A escola não estava preparada para receber aquele tipo de projeto e teve desgaste com a coordenação da noite porque era aberto pro EJA e muitas vezes ocupava o horário da aula e apesar de ser aberto para a comunidade, a comunidade participava muito pouco e aí surgiu a possibilidade de passar a sessão pra manhã e a tarde. Essa mudança da noite para de dia foi logo no primeiro ano do projeto, de 2010 pra 2011.

A mudança de turnos por si só não foi suficiente para adequar uma proposta de cineclube na escola, surgindo novos desafios, porque na noite o público era adulto e de dia havia a necessidade de repensar a programação para o público infantil e adolescente. Além disso, a mudança de turnos implicava atender um público muito maior, porque o número de turmas do EJA era bastante reduzido, o que permitia uma relação do cineclube com um grupo fixo. Com a mudança de turno, em um primeiro momento o cineclube se defronta com a necessidade de buscar atender uma quantidade muito maior de estudantes, buscando abarcar toda a escola, o que também rapidamente se mostrou equivocado, pois não permitia uma experiência de cineclubismo com qualidade. Para Eduardo, que estudou na Escola, monitor do Cineclube Sabotage e atualmente técnico contratado pela Oficina de Imagens:

O projeto ficou menos de um ano à noite. O cineclube conseguiu construir esse espaço dentro da escola de dia, com algumas resistências, com algumas pessoas da escola, enfim, conseguindo compreender quais eram os objetivos daquela atividade ali. Quando passou pro dia passou a ser só com alunos. E aí o público muda, porque antes trabalhava com adulto e aí passa para adolescente/jovem e também criança. E aí muda tudo, porque tivemos que pensar quais os filmes adequados para este público, como vamos discutir com esse público. E tinha problema também com a quantidade de alunos, porque a gente enchia a sala com umas 3 turmas, tipo 70 meninos, e não tinha como discutir com tantos alunos.

Frente a essas dificuldades que o cineclube enfrentava, a equipe percebe a necessidade de repensar a forma e os propósitos do projeto dentro da escola, porque a realidade se mostrava bem diferente daquela de quando o projeto era desenvolvido em um espaço comunitário. Os desafios mudaram. Se antes não tinha público, agora tinha demais; era preciso fazer uma curadoria adequada às faixas etárias e interativa com as questões que o público e a escola apresentavam; conciliar a sessão à grade escolar, encaixando a sessão no tempo da escola. A equipe sentia que também era necessário expandir a experiência dos estudantes para além das sessões, com formação e produção audiovisual porque esta relação contribuía para despertar o interesse deles pelo cinema, o que levou o cineclube realizar, além das sessões de cinema, oficinas com dinâmicas de produção, que atraíam maior participação.

A metodologia foi se moldando no processo, porque a lógica da escola o tempo todo atravessava o cineclube. As regras, o que pode e o que não pode. (Ana Carolina, 35 anos, primeira coordenadora do Projeto Cineclube Sabotage pela Oficina de Imagens)

Na realidade tinha uma variação de cada dia. Porque eles ouviam os meninos o que eles queriam e na outra sessão já vinham em cima daquela demanda dos meninos. Quer dizer que os meninos palpitavam mais. E nós também. Então, por exemplo, a gente viu a questão das turmas, que várias turmas não dava certo, nós passamos a selecionar a turma de acordo com os filmes e com a faixa etária. Ele ia então mudando, era flexível e ia se adaptando a partir dos meninos e da coordenação. (Suzana, professora na Escola Alcida Torres, colaboradora do Cineclube Sabotage)

Aí em um determinado momento a gente parou pra avaliar a nossa atividade e percebemos que era necessário mudar a forma, e implicar o professor com o processo. Aí a gente para de fazer sessão com 70 alunos de uma vez. Isso foi em 2012. E passamos a trabalhar prioritariamente com uma turma por sessão, cerca de 20 alunos. Aí o professor passou a estar mais implicado. Se o professor não participasse da sessão, a turma dele também não iria ficar lá. Porque ele não podia transferir a responsabilidade pra gente que tava ali comandando a sessão. O cineclube passa então a desenvolver sessões às quintas-feiras, uma turma por vez, com programações específicas para adolescentes e outra programação específica para crianças. E uma semana trabalhava com Escola Integrada, com os mais novos, e na outra com escola regular, fazendo revezamento das turmas. (João, 35 anos, primeiro monitor contratado pela Oficina de Imagens para o Sabotage).

Alguns meninos tinham pavor de entrar na sala pra assistir um filme. Isso por causa da forma como o cinema era apresentado para eles dentro da escola. Em função dos professores passarem filmes de forma muito recortada com o conteúdo pedagógico, isso significava aos alunos assistirem muitos filmes sem estar afim, sem qualquer preparação para aquele momento. (João, 35 anos, primeiro técnico da Oficina de Imagens a atuar no Cineclube Sabotage).

Como metodologia, o Cineclube Sabotage contava com uma coordenação junto à ONG Oficina de Imagens e além de uma equipe qualificada em trabalhos com juventudes e cineclubismo, estabeleceu uma trajetória de formação de monitores, entre estudantes da Escola, jovens de referência do projeto que promoviam o diálogo necessário para aproximação e formação de estudantes junto ao projeto. O Cineclube teve financiamento pela Lei de Incentivo nos anos de 2010, 2011 e 2013, o que foi fundamental para garantir a execução do projeto nos anos em que esteve na escola. Além disso, várias parcerias foram estabelecidas para a manutenção e maior capilaridade do projeto, como as estabelecidas com as seguintes organizações: Centro de Referência Hip Hop Brasil; Fepa – Fórum de Experiências Populares em Audiovisual; UNICEF e British Telecom; Programa Mais Cultura/MinC; Prefeitura de Belo Horizonte; Secretaria Municipal de Educação; Escola Integrada; Nação Hip Hop.

O Projeto Cineclube Sabotage atuava em duas frentes: desenvolvia sessões de cinema na escola e realizava oficinas de produção de vídeos com os estudantes. Esta segunda frente de atuação, durante o tempo de presença do projeto na escola, conduziu à realização de vários vídeos ao longo de cinco anos, pelos estudantes. A principal produção do Cine Sabotage foi feita em 2013 e conta a trajetória do Cineclube Sabotage na Escola Alcida Torres, sendo realizada por estudantes e monitores do projeto. O filme se chama “Cine X” e é um curta documentário de nove minutos de duração. No filme os próprios monitores, com a orientação da equipe técnica da Oficina de Imagens, realiza todas as etapas da realização, a concepção, o roteiro, filmagens e edição.

O cineclube era desenvolvido em uma sala cedida dentro da escola, no horário de aula, e os estudantes eram dispensados da aula para integrarem a sessão, que contava sempre

com a participação de algum convidado para estabelecer um bate papo ao final. Os filmes eram escolhidos a partir de temas apresentados por estudantes, monitores ou educadores/profissionais da escola, por meio das discussões cotidianas estabelecidas na escola e os filmes, em sua grande maioria, compunham o acervo da Programadora Brasil<sup>12</sup>, ao qual o Cineclube Sabotage era associado.

Ao fazer sessões temáticas, buscava-se uma maneira de tentar criar uma relação mais próxima com a lógica da escola, de forma a gerar um vínculo também com os professores, o que parece associado a uma perspectiva mais curricular e conteudista que, pelos relatos, às vezes parecia funcionar e às vezes gerava o mesmo sentimento de desinteresse pelos estudantes.

A escolha dos temas, o convite aos debatedores, tudo passava por uma construção com os monitores. Pelos seus relatos é possível perceber que eles tinham muita liberdade e autonomia para preparar as sessões e pareciam muito familiarizados com um repertório próprio às pessoas que atuam com cineclubismo, tal como fazer curadoria, filmar as sessões, fotografar as sessões, assistir previamente os filmes para construir o roteiro do bate papo ao final e pensar os convidados para o debate. Essas distribuições de tarefa não obedeciam a qualquer critério e isso parecia importante para que todos se familiarizassem com todas as ações necessárias à prática do cineclube e ao fazer cinematográfico.

A gente ajudava a distribuir pipoca pro pessoal, ajudava a arrumar nas filas que os alunos sentavam, passava os filmes e também fazia um debate dos filmes que ia passar para os alunos, buscava os alunos na sala... era muito legal. (Lúcia, 14 anos, estudante da Escola)

Cada mês era um tema e assim a partir do tema a gente escolhia o filme e o debatedor. Os monitores escolhiam os temas. A gente foi escolhido como monitor porque participamos do Comunica Escola e daí teve um processo de formação, de oficina de fazer filmes e daí a gente se tornou monitores. Pra definir um tema a gente fazia uma caixinha de sugestões. A gente passava em cada sessão, perguntando os alunos sobre o que eles queriam conversar. Aí o final do mês a gente tirava os papelzinhos e debatía. (Glauber, 17 anos, ex aluno da escola e monitor do Sabotage)

Curadoria a gente começou a fazer depois, quando eu já tinha uns 16 anos. A gente conheceu outros circuitos, outras escolas, outras cidades. A gente assistia aos filmes antes e preparava a sessão. Pensava em um debatedor. Limpava a sala, arrumava as cadeiras, ligava os equipamentos, colocava tudo em ordem. O debatedor precisava de material didático como lápis, essas coisas a gente arrumava também. Ficava responsável a pedir a cantineira pra fazer a pipoca e depois ensacar, quando tinha pipoca. Teve época que a gente parou com debatedor e a gente mesmo tinha que preparar o debate, pensar na dinâmica. Como não eram sempre os mesmos temas, já

---

<sup>12</sup> A Programadora Brasil é uma central de difusão de filmes do cinema brasileiro ligado ao Ministério da Cultura. O acervo conta com produções brasileira de duração entre cinco a trinta minutos, podendo ser de qualquer gênero e ano de realização, desde que possuam Certificado de Produto Brasileiro (CPB) emitido pela Agência Nacional de Cinema, Ancine. A cada ano a Programadora Brasil lança em DVD um conjunto de filmes brasileiros licenciados para sessões sem fins lucrativos em pontos de exibição audiovisual a ela associados, buscando promover a circulação da produção nacional.

tinha uns temas pré-determinados que eram coisas que não eram ditas na escola. Por exemplo, abuso policial, abuso sexual, preconceito, essas coisas. Nós falamos sobre família, sobre educação. A gente passou um filme que chama *Vida de Maria*<sup>13</sup>, não sei se você lembra, de uma menininha que não conseguia estudar e isso ia passando de geração em geração e no fim tem uma Maria que consegue estudar. Os temas que mais me lembro são esses. Teve também sobre homossexualidade, a sexualidade em si. (Petra, 18 anos, ex-aluna da escola e monitora do Sabotage)

E a gente nem recebia nada por isso. Era muito legal fazer curadoria, escolher os filmes, como é que vai ser a sessão, que tipo de público, qual vai ser o tema. A gente levava em consideração a idade dos meninos, o tema. A gente pegava os temas mais famosos assim.[...] Por exemplo, o 18 de maio e trabalhava o mês todo aquele tema, tipo exploração sexual de criança e adolescente. Escolhia também quem ia debater sobre o filme. A gente fazia os 5 monitores todo mundo junto. E mais a técnica lá da Oficina de Imagens e o Tayrone. O monitor era quem colocava o projeto pra frente, era pegar o projeto ir lá e fazer. Era a ação mesmo. E ver o resultado que tá dando. Ver o que funcionou e não funcionou. Melhorar. (Marília, 19 anos, ex-aluna da escola e monitora do Sabotage)

Todos os entrevistados evidenciaram uma diferença marcante à forma como o Cineclube Sabotage desenvolvia uma sessão de cinema na escola, em relação a outras formas em que os estudantes assistiam a filmes no ambiente escolar. Há para todos eles um antes e depois de terem entrado para o projeto, sendo que a participação no projeto constitui um marco para esses jovens, na relação que cada um passa a estabelecer com o cinema.

Alguns meninos tinham pavor de entrar na sala pra assistir um filme. Isso por causa da forma como o cinema era apresentado para eles dentro da escola. Em função dos professores passarem filmes de forma muito recortada com o conteúdo pedagógico, isso significava aos alunos assistirem muitos filmes sem estar afim, sem qualquer preparação para aquele momento. (João, 35 anos, primeiro técnico contratado pela Oficina de Imagens para o Cine Sabotage)

Tinha uma coisa que acontecia, quando faltava professor. Antes tinha uma sala de vídeo. Tinha uma sala que era antes laboratório, tinha umas mesas e ali tinha uma televisão grande, enorme. Mas o engraçado era que atrás, como era laboratório, tinha um monte de vidro, com bichos, era sapo, era essas coisas e lá era a sala de vídeo na época. Então a gente ficava doido pra faltar professor pra gente ficar naquela sala. E a sala era escura, então era engraçado, super macabro. Então a gente gostava de lá. Era o único contato que a gente tinha com cinema na escola. Então a gente ficava naquela sala cheio de cobras e sapos e lagartos e aí a gente assistia um filme. A escola tem na biblioteca, na parte de trás, até uma estante só com filmes. Desenhos, filmes com princesas, esse tipo de coisa, a escola tem. Então quando faltava professor eles pegavam um filme lá e a gente assistia. Era raro, raro, um professor decidir que ia dar uma aula diferenciada e fazia algum trabalho em cima de um filme, mas era extremamente raro mesmo. Não tinha televisão nas salas, eu acho que na Alcida ainda não tem. Só no auditório. (Petra, 18 anos, ex-aluna da escola e monitora do Sabotage)

Que eu lembro na escola somente na Escola Integrada colocava filme pra passar tempo. Era diferente do Sabotage. Vamos supor, eles colocavam a gente pra assistir *O homem Aranha*, coisa que nem existe, e pronto e acabou. Você sai de lá do

---

<sup>13</sup> *Vida de Maria* (2006), curta metragem de animação, com 8 minutos de duração, conta a história de várias gerações de Marias, meninas que são impedidas de estudar porque tem que ajudar nos afazeres domésticos e trabalhar na roça.

mesmo jeito que você entrou, entendeu? Era só pra passar tempo mesmo. Esperar a hora passar. Minha relação com o cinema antes do cineclube era bem Hollywood mesmo. Eu gostava de ver filmes da Disney. Eu continuo assistindo filmes da Disney, porque eu gosto, mas eu sei que o cineclube só passava filmes que estão fora da circulação comercial, são filmes que tem conteúdo. Eu passei a assistir esses filmes, tipo documentário sobre algum assunto específico. Eu acho que o cinema ajuda na formação das pessoas, porque às vezes é muito chato ficar ali só ouvindo, nossa, as vezes é muito maçante e o cinema ajuda porque tem imagem também, você fica ali viajando, né? (Marília, 19 anos, ex-aluna da escola e monitora do Sabotage)

E na escola nunca perguntam os filmes que a gente quer. Na escola também não tem debate. A professora fala pra gente fazer um resumo. É diferente da forma como o Sabotage fazia. No Sabotage a gente debatia, às vezes eles pediam também pra gente fazer um desenho. Eu acho que era melhor, porque assim a gente lembrava mesmo do filme depois. Eu acho que conversar depois do filme ajuda. Porque tem coisas que passa no filme que a gente não entende. E conversando depois a gente entende e aprende muitas coisas. (Lúcia, 14 anos, aluna da Escola)

Esses depoimentos apontam muitos aspectos que merecem destaque e dialogam com debates recentes sobre a relação entre cinema e educação. A experiência desses jovens com o cinema é para eles uma curva em suas trajetórias, não apenas por acontecer em um momento de transição etária, mas principalmente pela ampliação dos seus repertórios.

O cinema que chega através do cineclube materializa para eles uma relação com outro tipo de cinema. Este cinema não se resume ao filme exibido, mas se alarga para as relações e discussões que passam a ter a partir da experiência cinematográfica e, assim, o cinema se afirma como uma ponte pela qual transitam rumo a maior compreensão de si e do mundo.

Os jovens marcam também uma distinção entre a qualidade do cinema que acessam no cineclube em contraponto ao cinema hollywoodiano, como *O homem Aranha* ou os filmes da *Disney*. Parece-me importante constatar que este discernimento não reduz a autonomia em assumir o que lhes apraz e como passam a acessar essas cinematografias. Ou seja, houve uma nítida expansão de repertório e consciência sobre o caráter das produções, dando-lhe mais elementos para saber o que, como e onde acessar, de acordo com o momento, a vontade e a necessidade. Nesse sentido, o cinema não é uma experiência que propõe correntes e amarras, não é uma experiência essencialista e dogmática, mas uma potência fundadora, expansiva e, nesse sentido, emancipatória. O cinema é então, na escola, um processo que cria o novo (RANCIERE, 2010).

Os jovens apontam uma diferença substancial entre a experiência anterior, de *só ver*, um cinema como “passatempo”, para outra experiência que integra a eles mais conhecimento e vivências e, por este motivo, é também uma experiência política, ao mesmo tempo em que, ao contrário de diminuir a relação com o lúdico e o imaginário, mais a

fortalece, através de uma relação que convoca à inventividade, *o cinema ajuda porque tem imagem também, você fica ali viajando, né?*. Para Fresquet, a arte cinematográfica renova a vitalidade do aprender. Ao lidar com esta simbiose entre ação e movimento, o cinema desvela algo fundamental para a educação, que é restaurar o mistério, uma vez que este é um elemento intrínseco da construção do conhecimento (FRESQUET, 2013, p. 10).

## 5.2. Os jovens do Projeto Cineclube Sabotage



**Foto2:** Jovens preenchendo Termo de Responsabilidade para levarem para os pais assinarem autorizando participarem da pesquisa

O contato que estabeleci com os jovens monitores do Cineclube Sabotage não se deu pela primeira vez a partir desta pesquisa, mas antes disso, na relação com a Oficina de Imagens. Tive a oportunidade de ministrar uma oficina de fotografia durante duas tardes para os monitores, de forma que, apesar de não termos uma relação de muita proximidade, já nos conhecíamos. Os monitores se dispuseram a contribuir com a pesquisa e fui construindo o calendário com eles, tendo Nádia e Tayrone, técnicos da Oficina de Imagens, como pontes para o diálogo. Ao longo da pesquisa nos reunimos algumas vezes, sendo: uma primeira reunião na Oficina de Imagens, quando apresentei o projeto para toda a equipe, em maio de 2015; no Festival de Cinema de Ouro Preto, por ter sido selecionada para apresentar o meu projeto de pesquisa no Encontro da Rede Kino – Rede Latinoamericana de Cinema e Educação, em junho de 2016; na sessão do Cineclube Sabotage dentro da escola, quando participei como observadora para realizar esta pesquisa, em novembro de 2016; e por fim,

em encontros individuais, momento em que realizei a entrevista com cada um deles, entre dezembro de 2016 a fevereiro de 2017.

Entre os jovens monitores do Cineclube Sabotage, a participação atual é mais representativa por mulheres, de forma que consegui realizar entrevista com dois homens e três mulheres, jovens de 14 a 19 anos, todos eles nascidos e criados no bairro Taquaril.

Quanto às relações familiares e vivências sociais no bairro, toda/os a/os entrevistada/os apontaram morar com pais e irmãos e afirmam gostarem do Bairro Taquaril, onde foram criados, apesar de manifestarem problemas que poderiam ser superados, como a ausência de espaços culturais ou o alcoolismo muito presente pelas ruas. Algo unânime entre eles é o fato de serem evangélicos, levados pelos pais e praticantes desde a infância. As relações familiares foram também apresentadas como muito importantes, sendo a mãe a pessoa citada por todos os jovens entrevistados como a principal referência nas suas vidas.

As trajetórias individuais de jovens de uma mesma geração são marcadas por diferenciações quanto a contextos sociais e, sendo assim, a condição de ser jovem se coaduna com as mais diversas situações vividas, o que marca as diversidades e resulta em diferenciações que tornam menos homogêneo o entendimento sobre juventudes.

Aparecem, quando provocados sobre o momento em que vivem, muitas indecisões, mas ao mesmo tempo projeções e desejos. A finalização do ensino médio e as dúvidas quanto ao vestibular aparecem para todos os jovens entrevistados, marcando um período de ansiedades e dúvidas. Alguns deles já estão trabalhando, outros estão à procura de trabalho e a busca pela inserção no campo profissional é um ponto em comum entre eles. Ao serem questionados sobre o que é ser jovem e como se sentem nesta fase, houve para alguns uma reticência e indefinição inicial, seguido de um reconhecimento de si nesta condição. O sentimento de *moratória* (SPOSITO, 2009) associado às juventudes está presente nos depoimentos tais como *dar a cara a tapa, realizar tudo o que você quer, ser jovem é tudo de bom*. Essa percepção, no entanto, é aos poucos por eles mesmos reelaborada ou questionada, quando passam a narrar os obstáculos e dificuldades que enfrentam e a se questionarem as escolhas frente ao futuro.

Pra mim ser jovem é um monte de coisas. É dar a cara a tapa. É sair com os amigos, conhecer coisas novas e ao mesmo tempo não perder o que vem de antes. Quando você sai do ensino médio, você sai desnortado, mas você pensa como vai fazer. Você tenta arrumar emprego e não consegue. Você faz Enem, você acha que foi foda mas não foi. Eu tenho impressão que a sua vida foi traçada até os 18 anos e aí você não precisa pensar em nada, você tem que seguir. E aí eu segui aquilo ali certinho. E aí nos 18 anos eu pensei que minha vida acabou e aí a maior dificuldade do jovem é descobrir o que fazer a partir dali, entendeu? As pessoas te dão conselho, mas você não precisa só de conselho, você precisa de uma direção. (Petra, 18 anos, ex-aluna e monitora Sabotage)

É um período assim que você se sente capaz de realizar tudo o que você quer. Você tem vários caminhos pra seguir e precisa escolher um. Não vejo que tem dificuldades. A gente já vota, já pode casar igual adulto mesmo, pode ter filho. Acho que a dificuldade é a mãe da gente, tem que obedecer, mas só isso. E acho que tem que ter conhecimento das coisas, porque se não tiver, tipo política, assim, você é excluído. Liberdade todo mundo tem, mas falta força de vontade. E tem as leis, que é preciso obedecer. Tem que ser submisso a suas lideranças também. Liberdade só que não (risos). (Marília, 19 anos, ex-aluna e monitora Sabotage)

Ser jovem é tudo de bom. Alegria, se divertir, sair com os amigos. Acho que não tem dificuldades. Quando você passa a ser maior, você passa a ter mais direitos e obrigações. Quando é menor você tem menos direitos e obrigações também. Tem vezes que eu prefiro ser maior, às vezes menor. Como eu já tenho 17 anos, a própria sociedade já me prepara pra eu ser um cara ali que tem que ter uma responsabilidade a mais. Eu penso além do que a sociedade espera. (Glauber, 17 anos, ex-aluno da escola e monitor Sabotage)

Se a pergunta sobre o que é ser jovem pode levar a algum tipo de homogeneidade, as particularidades de vida de cada uma das pessoas entrevistadas impõe um olhar menos uniforme, porque as buscas, bem como as experiências de vida, relações sociais e as condições socioeconômicas marcam trajetórias diferentes para cada um deles, com expectativas diferenciadas e vivências particulares.

A noção de juventudes não aparece também para os jovens entrevistados uma condição estanque, mas com múltiplas significações e concretamente marcada por tensões. As percepções desses sujeitos, os enunciados que expressam quanto ao momento em que vivem, não são determinadas meramente por uma questão etária e natural, mas compreende as complexidades da realidade social em que estão inseridos. Se por um lado é possível extrair um sentido aproximativo quanto à representação das juventudes como um tempo de experimentações, há também uma ambivalência em suas manifestações, um conflito inerente ao sentimento de responsabilidade que implica o momento em que vivem.

Esses conflitos aparecem não meramente como inerentes à idade, mas como consciência de sujeitos históricos, indivíduos que, inseridos na sociedade, são confrontados com a construção das suas *identidades e projetos de vida* e essas duas dimensões, segundo Dayrell (2013), estão interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento. As falas apresentam então, quando se referem às mudanças enfrentadas nas juventudes, a projetos de vida, às transformações atuais que os levam a elaborações mais marcantes, na medida do amadurecimento que vivem, sobre as identidades e possibilidades em função dos desejos e também das condições objetivas, que dependem de contextos sócio-econômico-cultural. Esta percepção está presente na fala da Petra, *a maior dificuldade do jovem é descobrir o que fazer a partir dali, entendeu?*, também na fala da Marília, *tem que ter conhecimento das coisas, porque se não tiver, tipo política, assim, você é excluído*, e ainda com o Glauber, *eu penso além do que a sociedade espera*.

Nas sociedades contemporâneas, as desigualdades econômicas, as diferenças territoriais e regionais, os preconceitos e discriminações quanto a questões de gênero, raça- etnia, orientação sexual, religião, são todos elementos que marcam as diversidades e dilemas para os jovens em suas singularidades e enquanto sujeitos sociais. Os jovens entrevistados fazem análises críticas quando provocados em relação às questões de gênero, mas também frente a outras categorias, tais como raça, orientação sexual e classe, que perpassa a construção das suas identidades, tanto nas relações familiares quanto nas demais vivências sociais.

Nunca sofri preconceitos. Tem amigos, que pelo estilo deles, ou até mesmo homossexuais, muita gente olha assim com receio de não chegar perto. Racismo também. Eu tenho muito amigo negro e quando a gente vai pra shopping a pessoa já olha com rabo de olho assim, meio com medo, já puxa a bolsa, essas coisas. (Glauber, 17 anos, ex-aluno da escola e monitor Sabotage)

Eu comecei a fazer as coisas muito cedo lá em casa, mas eu vi que não chegava a hora do meu irmão ajudar nunca. E eu achava muito estranho porque meu pai nunca teve disso, ele sempre ajudou em casa, mas criou meu irmão assim, nessa bolha de não fazer nada pelo fato de ser o único filho homem. Agora meu irmão vai fazer 17 anos e de dois anos pra cá ele começou a ajudar de tanto eu falar. Eu ouvia lá em casa umas frases machistas que ele reproduzia o tempo inteiro, de coisas que ele trazia da rua, ouvia na escola e eu fui conversando com ele e ele foi modificando. [...] Sofri muito preconceito na vida. Eu nunca liguei muito. Nunca foi por questão de cor, de classe, foi corpo. Foi na escola. Foi muito. Sofri muito. A gente não vê ninguém comentando corpo de homem. Você vai na loja, não falta roupa pra homem. O povo pensa que a mulher tem obrigação de ser magra. Com certeza é porque é mulher. Eu nunca fui magra. Isso não quer dizer que eu não me sinta maravilhosa. E eu nunca tive problema com isso. E isso do preconceito, isso sempre aconteceu a minha vida inteira. Nunca foi por questão de cor, de classe. Foi corpo, entendeu? (Petra, 18 anos, ex-aluna da escola e monitora Sabotage)

Eu senti preconceito por ser pobre. Eu não tô nem aí, mas outras pessoas me falam. Minha mãe era doméstica e quando a gente ia lá minha mãe dizia que a gente não podia comer na mesa deles, aí eu sentia uma divisão muito paia<sup>14</sup>. Minha mãe dizia que era trabalho, não podia misturar as coisas. (Marília, 19 anos, ex-aluna da escola e monitora Sabotage)

Os sentimentos de injustiça expressos nesses últimos depoimentos podem ser relacionados também a uma dimensão de identidades, aqui não apenas referindo-se a um “eu”, mas ao reconhecimento de si em grupos, sujeitos inseridos na sociedade e em coletividades. A expressão dos preconceitos reflete uma construção sobre as relações que esses jovens estabelecem com seus amigos, familiares, com o mundo. Para Dayrell (2013), *a construção da identidade é antes de tudo um processo relacional, ou seja, um indivíduo só toma consciência de si na relação com o Outro.* (p. 02)

---

<sup>14</sup> *Paia* é uma gíria utilizada que significa uma coisa ruim, algo sem graça, nada a ver.

### 5.3. Cineclube Sabotage e questões de gênero



**Foto3:** Debate depois da sessão *A falta que me faz*

Busquei como estratégia, em todas as entrevistas ou conversas, nunca falar à priori que a minha pesquisa tinha um recorte específico sobre gênero, de forma a não induzir qualquer resposta. Fazia perguntas mais genéricas sobre os temas tratados no cineclube, buscando captar se espontaneamente as questões de gênero apareciam. Em nenhuma das entrevistas a palavra “gênero” foi enunciada espontaneamente como tema trabalhado no cineclube, nem entre os adultos colaboradores do projeto, nem entre os monitores. Apareciam temas relacionados à sexualidade e orientação sexual. Após este primeiro momento em que deixava os entrevistados discorrerem livremente sobre os temas que lembravam, eu entrava com questões mais específicas sobre gênero.

Entre os adultos entrevistados somente nas falas da primeira coordenadora do cineclube pela Oficina de Imagens e da debatedora da sessão do cineclube que participei como observadora houve falas explícitas sobre *gênero* como *papéis construídos socialmente* e considerações sobre *identidades não binárias*. Todos os outros entrevistados, quando provocados sobre “gênero”, remeteram suas falas a um desconhecimento do conceito, dúvidas quanto ao conceito ou variações de temas que remetem a: identidades feminino X masculino; direitos das mulheres; preconceitos; machismo; sexualidade e orientação sexual.

Uma palavra que surgia em todas as falas, sem que eu a enunciasses primeiro, era *machismo* e a partir dessa abertura eu perguntava o que essa palavra significava para cada uma das pessoas entrevistadas.

Acho que a sociedade é muito machista ainda e tem muitos preconceitos contra as mulheres. Por mais que as mulheres guerreiam, mas a sociedade nunca dão pra elas o mesmo que os homens tem. Na minha casa é direitos iguais pra todos. [...] Não só porque ele é homem, ele é forte, que ele tem mais direitos que as mulheres. As mulheres, por elas serem frágil, entre aspas, ela não é uma pessoa de ficar em casa ali, arrumando casa, cuidando de crianças, ela tem os mesmos direitos que os homens. Eu aprendi isso primeiramente com minha mãe. E depois com a ajuda no cineclub e eu entendi bem mais. (Glauber, 17 anos, ex-aluno da escola e monitor Sabotage)

Machismo pra mim é quando a mulher ou o homem pensam que o homem é superior. E não é. Quando diz que a mulher nasceu pra casar e ter filhos. Ninguém fala assim com o homem. Homem cresce pra arrumar emprego, pra virar empresário. As pessoas tem a impressão de que as mulheres nasceram com uma questão pré-determinada em relação ao homem, pra melhor satisfazê-lo. E eu acho que isso ainda está muito presente na sociedade. Se olhar bem, de uns tempos pra cá isso foi modificado, mas eu acho que tá muito presente, tá aí. Você ouve um monte de pai falando que a filha não pode namorar cedo porque a mulher tem que se dar o respeito. Tudo bem, ele é pai. Tudo bem, ele não quer que a filha namore, mas ele faz a mesma coisa com o filho dele? Porque tem mãe que diz que a filha não pode sair de noite porque mulher direita fica em casa. Ainda tem patrão achando que pode cantar a funcionaria. Então eu acho que de uns tempos pra cá mais garotas tem sido empoderada, mais garotas vem descobrindo que elas não tem obrigação nenhuma em relação aos homens, mas ainda acontece. Se você sentar num grupo de garotas, tem umas duas que tem plena consciência que elas podem fazer o que quiserem, se elas não quiserem casar elas não precisam, mas vai ter umas quatro, ali, que ainda acha que tem que seguir aquela coisa, que tem que servir os homens, e que acham que não existe machismo. (Petra, 18 anos, ex-aluna da escola e monitora Sabotage)

Tem vários fatores. Tem família, vidas diferentes das pessoas. Eu acho que é mais de criação mesmo, o que influencia muito no que as pessoas pensam sobre as coisas. Por exemplo, minha mãe é muito incentivadora, então eu me inspiro nela. [...] Machismo tem a ver com a diferença de sexo, né? O homem achar que a mulher não pode aquilo, que tem coisa que é de homem ou só de mulher. E é uma coisa assim, muito absurda, que vai passando de geração em geração e se não mudar vai ficando assim mesmo. (Marília, 19 anos, ex-aluna da escola e monitora Sabotage)

Na sequência de entrevistas compartilhadas acima, a pergunta relacionada a gênero conduz os depoimentos para uma discussão sobre as desigualdades entre homens e mulheres. Há uma compreensão sobre o machismo ainda relacionada à diferença entre os sexos, como na fala da Marília, ao dizer que *machismo tem a ver com a diferença de sexo, né?*, e há um sentimento de que o machismo é ainda muito presente e reproduzido em diversos ambientes e relações, mesmo entre as mulheres. Na fala de Glauber há uma referência a qualidades que ele entende inerentes ao homem e outras inerentes à mulher e essas diferenças, pela forma como se expressa, parecem ser para ele naturais e não socialmente construídas. Apesar disso, ele destaca que tais diferenças não deveriam causar desigualdade de direitos: *não só porque ele é homem, ele é forte, que ele tem mais direitos que as mulheres. As mulheres, por elas serem frágil, entre aspas, ela não é uma pessoa de ficar em casa ali, arrumando casa,*

*cuidando de crianças, ela tem os mesmos direitos que os homens.* Para ele, a força é uma característica intrinsicamente masculina e a fragilidade intrinsecamente feminina.

Ao serem questionados sobre as relações de gênero no ambiente escolar, as respostas eram mais marcadas por certa tensão, principalmente enunciando diferenciações ainda muito binárias na forma como os educadores lidam com os jovens e, mais do que isso, há um sentimento de que os educadores reproduzem e sustentam os machismos que se manifestam no cotidiano da escola. Aparecem vários relatos sobre momentos em que, sobretudo para as meninas, essa marcação das diferenças e forma de tratamento pelos educadores causavam para elas muitos desconfortos.

Porque eu sou muito apaixonada por futebol e eu era a única menina que jogava futebol, aí todo mundo mexia comigo, me chamava de Maria-Homem. Eu agia como homem, me vestia como homem pra jogar futebol, então eu sofria muito preconceito. E eu não gostava, ficava muito triste, mas agora eu sei lidar, porque hoje em dia não sou só eu, tem até um time de futebol de meninas. Um professor meu falou comigo pra eu não ligar pro que os outros falam, mas o que eu quero. Se você for na ideia dos outros, vai se arrepender. E hoje em dia eu jogo futebol. Na época todo mundo falava pra mim, Não Lúcia, não joga futebol não, porque você é menina. Aí eu escutei o pessoal falando sobre preconceito. E o Sabotage me ajudou muito nisso, porque muitas coisas eu fiquei sabendo lá, que eu poderia ser o que eu quisesse e as pessoas teriam que me respeitar. Os monitores conversavam bastante comigo e falavam que eu não tinha que ir pela onda dos outros não. E a forma como os monitores falavam comigo era diferente da forma como as pessoas da escola, os professores falavam. Porque os monitores falavam na cara mesmo, era aberto, todo mundo falava o que achava. E isso me tocou, sabe? Eu fiquei muito emocionada. E foi bom, porque eles falavam a verdade pra mim. Porque muita gente na escola falava pra mim não ser uma coisa que eu queria ser, só que ao mesmo tempo falava que eu era boa, então isso não era a verdade. Eu acho que os professores e o pessoal da escola não são abertos. Por causa que muitos professores não conseguem falar a verdade, mas também não falam a mentira, acho que é pra tentar não ofender ninguém, porque todo mundo tem defeito, né? Na escola conversam muito pouco sobre isso, não é muito. E tem muitos meninos que gostam de jogar queimada. Não gostam de jogar futebol. Então aí o povo tem muito preconceito. Fala que é de menina, não é de homem. Aí eu chego pra eles e falo pra não ficar assim não. Falo que é igual eu aprendi na vida. Vocês escolhem aquilo que quer. (Lucia, 14 anos, aluna da escola)

Teve uma época na escola que eu ia de jardineira, com uma calça por baixo e eu achava legal. Minha mãe nunca me obrigou a ir de calça jeans e o regulamento da escola também não pedia, a escola sempre foi mais relaxada em relação a uniforme. Teve uma vez que a professora me chamou e falou que eu não podia usar aquela roupa na escola. Você não está percebendo que os meninos estão todos olhando pra suas pernas, tentando ver debaixo da sua saia? Uai, mas isso é culpa minha? Não, você que não pode vir assim pra escola. Eu já ouvi professores falando sobre o assanhamento das garotas com os meninos. E assim, eram garotas que estavam conversando. Os meninos não estavam de assanhamento, em nenhum momento não. Porque eles são meninos. Você que é menina não pode usar jardineira. Os meninos podem olhar debaixo da sua saia? Tranquilo! Entendeu? Então acontecia muito! De professoras, de professores, era sempre, eles reforçavam muito essa questão. E aí a gente pensava mesmo: é sério? Eu é que estou fazendo errado? (...) Eu acho que a escola tem sido importante pra reforçar essa realidade, sinceramente. A escola é uma coisa que deveria vir pra libertar as garotas, pra libertar as mulheres. Tô dizendo na questão social, em tudo. Eu não sei agora, porque faz um ano que eu não estou na escola, pode ter mudado algo? Pode. Mas pode não ter mudado nada. Mas sempre quando eu estive na escola, ela esteve ali apoiando o machismo, dando força a ele, dando voz aos machistas. Então a escola poderia. Seria muito importante para

combater isso. Mas a escola tem escolhido não fazer. (Petra, 18 anos, ex-aluna da escola e monitora Sabotage)

Nos relatos acima, as falas evidenciam um tratamento diferenciado na forma com que os professores da escola lidavam com os meninos e com as meninas e também destaca como se sentiam acolhidas pela equipe do Sabotage. No depoimento da Lucia ela expressa vários tipos de diferenciações binárias. *Eu agia como homem, me vestia como homem pra jogar futebol, então eu sofria muito preconceito.* Ela marca diferenças em pelo menos quatro níveis, quanto ao comportamento (*eu agia como homem*), à estética (*me vestia como homem*), às atividades próprias aos meninos (*jogar futebol*) e em outro momento aparece em seu discurso também diferença quanto à qualidade da sua ação, quando os professores *falavam que eu era boa* jogando futebol, uma qualidade própria aos meninos nesta atividade. Mas se por um lado ela questiona e exprime um sentimento de injustiça e preconceito, em seu discurso há também uma sustentação quanto à natureza do que ela fazia como sendo de natureza masculina, porque ela não agia como mulher ao jogar futebol, ela agia como homem. Ela não se vestia como mulher ao jogar futebol, ela se vestia como homem. Ou seja, vestir camiseta e bermuda ainda é considerado para ela um jeito tipicamente masculino de vestir. Na sua fala aparece um tensionamento, porque se por um lado há reprodução de um pensamento binário e diferencialista, por outro lado há um incômodo muito grande por não lhe ser permitido ser *aquilo que quer*.

*E o Sabotage me ajudou muito nisso, porque muitas coisas eu fiquei sabendo lá, que eu poderia ser o que eu quisesse e as pessoas teriam que me respeitar. E a forma como os monitores falavam comigo era diferente da forma como as pessoas da escola.* Neste trecho e no que segue, Lucia marca uma diferença entre o tratamento com que suas angústias eram acolhidas e tratadas na escola, e a forma como sentia serem recebidas no cineclube. Com exceção de um professor que falou pra ela *não ligar pro que os outros falam*, de maneira geral ela achava *que os professores e o pessoal da escola não são abertos*. Pelo relato, faltava aos professores *verdade*, e essa verdade parecia presente na vivência com o cineclube, *porque os monitores falavam na cara mesmo, era aberto, todo mundo falava o que achava. E isso me tocou, sabe? Eu fiquei muito emocionada.* O sentimento desta aluna é de que a escola a diminui quando se nega a encarar os problemas que ela aponta. Tal como reflete Benjamin (1996), o que se exige dos adultos são *explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais* (p.236). Deve-se acreditar e apostar que o público escolar, tanto a criança quanto o jovem, aceitam *perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas* (BENJAMIN, 1996, p.236)

A fala da Petra é também ilustrativa para expressar um sentimento de indignação pela forma com que a escola lidava com o tratamento dispensado a meninas e meninos. Já fora da escola há cerca de um ano, faz uma reflexão bastante crítica quanto à instituição escolar e à maneira com que esta se posiciona frente às desigualdades. No seu depoimento ela revela a forma como a escola assumia uma posição de justificação dos comportamentos dos meninos e repreensão dos comportamentos das meninas. Os meninos podiam olhar debaixo da sua saia e não eram repreendidos, mas ela era repreendida por usar as roupas que queria. Os meninos podiam conversar à vontade, mas as garotas eram repreendidas por assanhamento. Para ela, a escola reforçava e *apoiava* o machismo pela forma como agia.

Ao serem questionados sobre como as questões de gênero surgiam no projeto, percebe-se que aparecia uma variedade de abordagens, desde uma percepção de que este não era um tema recorrente, até respostas que remetiam a temas como homofobia, sexualidade, divisão de papéis para homens e mulheres.

No Sabotage, no início a questão de gênero não era uma preocupação. Até porque a questão de gênero e feminista não era muito presente na época. Mas as sessões eram temáticas, muito pra entrar um pouco na lógica da escola, para estar mais conectado com o currículo escolar. Então eu lembro de ter tido sessão temática sobre violência sexual, porque a Oficina de Imagens tinha também essa entrada e trabalho com este tema, teve sessão temática sobre a questão LGBT na adolescência, mas não tinha algo específico sobre gênero não. Quem conduzia as sessões eram também meninos, o Blitz e o Marcão, depois Tayrone, Matheus e Wallace. Com os estudantes monitores. E tinha duas meninas também, mas sempre aquela coisa: os meninos mais protagonistas e elas meio de apoio, mas eles na frente, pra apresentar a sessão. Aos poucos as monitoras foram se soltando. E daí veio a segunda turma de monitoras, que era Rizia, a Laura, a Karen. [...] Então tinha mais meninas. Eu ia na sessão para fazer avaliação com a equipe. Eu coordenava o projeto e minha função não era estar na ponta fazendo as sessões. Mas teve uma sessão também de violência contra a mulher. Eu acho também que os monitores não provocavam essas discussões sobre gênero e aí o tema também não aparecia espontaneamente pelos alunos ou pela escola. Aparecia gravidez na adolescência e violência contra a mulher, mas não um aprofundamento sobre empoderamento da mulher ou feminismo. (Ana Carolina, 35 anos, primeira coordenadora do Projeto Sabotage pela Oficina de Imagens)

Sobre a questão de gênero, alguns filmes suscitavam essa discussão e teve ocasiões de dialogar alguns temas específicos. A questão de ter alunos gays e também um funcionário trans na escola, gerava comentários às vezes nos filmes e era visível os comentários homofóbicos e preconceituosos, em quase toda sessão. Foram levados alguns filmes pra trabalhar essas questões. Alguns filmes eram mais explícitos e outros mais sutis. E convidamos algumas pessoas. Um dos filmes foi *Eu não quero voltar sozinho*<sup>15</sup>. Foi um filme que mais explicitou a questão da sexualidade. O filme conseguiu atingir o seu propósito ali, que era deslocar o indivíduo do lugar comum. (João, 35 anos, primeiro técnico do Sabotage contratado pela Oficina de Imagens)

---

<sup>15</sup> *Eu não quero voltar sozinho* (2010): Curta metragem de ficção, filme brasileiro dirigido por Daniel Ribeiro. O filme retrata a história de Leonardo, um adolescente deficiente visual que muda de vida totalmente a partir da amizade com Gabriel, um novo aluno em sua escola. Os dois amigos aos poucos se apaixonam e ao viverem esse amor têm que enfrentar os preconceitos por se assumirem gays.

[...] mas a gente não usava o nome machismo. Essa palavra a gente nem tocava. Mas de outras formas. Tinha uma diferença grande entre os meninos mais velhos e os mais novos. Com os mais velhos a gente tinha um papo mais direto e com os mais novos era sempre com brincadeiras, por exemplo, com o que é obrigação da mulher e o que é do homem, o que é direito de mulher e o que é direito do homem. A gente tocava no assunto de uma forma leve para que eles entendessem. Teve uma vez que a gente falou de arte, também. A gente pegou o caderno da Cultura, do jornal, e falamos de cinema, de música, de pintura. [...] Os próprios meninos traziam isso à tona. Se você falava de um tema, família, por exemplo. Teve uma vez que falamos dos direitos das crianças, do ECA, e daí sempre surgia. Se aparecesse uma ceninha de machismo no filme, eles percebiam, que aí na hora do debate eles traziam isso. E aí a gente acha que não vai acontecer, porque eles são novos. De certa forma, às vezes, por exemplo, eu via o filme e não percebia e eles traziam isso. Você estava lá falando de sexualidade e aí uma pessoa virava e falava assim, mas você percebeu naquela cena? Não, que cena? Não fala só de sexualidade naquela cena. Fala de quê? Fala de machismo. Porque a menina queria fazer isso e ela não podia. Tem um filme, que eu não me lembro o nome. A menina planta arroz mas a colheita está ruim<sup>16</sup>. Eu vi muito filme lá, então não me lembro de nome quase nenhum. Mas o menino vai para a escola e a menina não pode, porque ela é menina e aí o irmão começa a ensinar ela. E aí nessa cena, apareciam as questões: mas porque ela não pode só porque ela é menina? Menina não pode estudar não? E aí a gente aproveitava a brecha pra entrar nisso. Você aproveitava que eles tocaram no assunto. Na escola, essas questões não eram debatidas fora do cineclube. E eu tô pra te dizer que se a gente chegasse acusando alguém de machismo, a gente era repreendido e diziam que isso não existia. Por exemplo, a questão do futebol e da queimada na escola é algo que irrita todo mundo. As meninas não podem jogar futebol. Eu odeio isso do fundo da minha alma. E não era uma questão dos professores. Era dos próprios meninos, que eles não permitiam a gente jogar. Mas daí você chamava um professor e o que ele dizia? Não, mas você é menina, joga queimada, joga peteca, joga vôlei. Até o vôlei tinha dessas coisas. Então assim, inicialmente vinha dos próprios alunos, mas o professor não chegava pra dizer assim, as meninas podem jogar futebol também. Nem pra trazer alguma figura e mostrar que as mulheres também podem jogar. Eu não sei se ainda é assim, mas na minha época era. No cineclube eu acho que a gente trabalhava melhor o que a gente queria passar, então eu acho que a gente discutia melhor sobre isso, e tenha deixado os meninos com a cabeça mais aberta com relação a isso. É claro que numa hora ou outra a gente reforça os preconceitos porque a gente reproduz essas coisas da sociedade sem querer mesmo, mas a gente tentava deixar essas questões bem claras. Eu não me lembro de uma situação em que os monitores tenham reforçado alguma situação machista. Ao contrário, eles sempre se posicionavam contra. Eu tive muitas influências. Mas no cineclube eu tive a Nádia, que eu amo e a Katarina, que eu admiro muito mesmo. Naquela época eu talvez falasse coisas do tipo, ah, tudo bem meu irmão não fazer as coisas porque ele é homem. E as meninas e até os meninos, o Marcão, o Blitz e até o Tayrone, que é da mesma idade que eu, falavam não, que isso? Vamos conversar sobre isso. As meninas, a Nádia e a Katarina não eram só as referências do cineclube, mas de mulher, batalhadora, negra, essas coisas todas. E senso político, eu falo que eu tenho um pouquinho, o mínimo, o pouquinho que eu tenho, com certeza, essa questão que eu tenho de perceber quando é que tá acontecendo o racismo e quando é que eu tenho que lutar contra ele, porque que eu tenho que lutar contra, que eu não tenho que abaixar minha cabeça, não só isso, mas de ser mulher também, isso vem do cineclube. (Petra, 18 anos, ex-aluna da escola e monitora do Sabotage)

Esta sequência de entrevistas traz muitas camadas de elementos que contribuem para perceber como as questões sobre gênero apareciam a partir da experiência com o cineclube.

<sup>16</sup> *A menina espantado* (2008): curta metragem de ficção, de 13 minutos de duração, direção de Cássio Pereira dos Santos.

Há de maneira geral um sentimento comum entre os monitores, de que o Sabotage fazia a diferença na escola, porque transformava a forma instituída do silêncio sobre questões que tradicionalmente não eram discutidas em outros lugares. Nas sessões de cinema as questões apareciam e sempre havia espaço para debater. João afirma o quanto o preconceito com a homossexualidade era evidente nos debates, o que os levou a trabalhar este tema nas sessões. Há um trecho da fala da Petra que marca essa atenção dos estudantes para as diferenciações determinadas entre meninas e meninos: *e às vezes os próprios monitores eram provocados pelos alunos, e então o debate tomava este rumo. E aí a gente acha que não vai acontecer, porque eles são novos. De certa forma às vezes, por exemplo, eu via o filme e não percebia e eles traziam isso.* Esta fala reflete o quanto o debate é um espaço livre e por mais que se faça um roteiro quanto às discussões relativas a cada filme, o público direciona o debate a partir do seu olhar, a partir do que o filme lhe sugere, e provoca no debatedor a necessidade de dialogar com um universo mais amplo do que ele mesmo pensava. É interessante destacar na fala da Petra que ela mais uma vez reitera a incapacidade da escola de trabalhar este tema. *E eu tô pra te dizer que se a gente chegasse acusando alguém de machismo, a gente era repreendido e diziam que isso não existia. Por exemplo, a questão do futebol e da queimada na escola é algo que irrita todo mundo. As meninas não podem jogar futebol. Eu odeio isso do fundo da minha alma.*

Há outra direção possível de análise dos depoimentos compartilhados acima, sobre a participação de meninas e meninos no fazer cinematográfico.

Em sua entrevista, Ana Carolina evidencia que as questões de gênero não eram uma preocupação no início do projeto, até porque não estavam tão presentes como estão atualmente e aqui vale destacar que apesar de ser um tema que ganha força entre as feministas, sobretudo, a partir da década de 1980, passou a ter visibilidade entre as mulheres jovens contemporâneas através das mídias sociais como o facebook e as manifestações com expressão nas ruas, que tiveram ampla repercussão nos meios de comunicação, como a Marcha das Vadias<sup>17</sup>, a partir de 2011.

Durante a entrevista, Ana Carolina demonstra ter consciência de que o conceito de gênero é mais amplo do que as diferenciações entre homens e mulheres e relações binárias, e

---

<sup>17</sup> No Wikipédia, localizamos a seguinte definição para este movimento: *A Marcha das Vadias ou Marcha das Galdérias é um movimento que surgiu a partir de um protesto realizado no dia 3 de abril de 2011 em Toronto, no Canadá, e desde então se internacionalizou, sendo realizado em diversas partes do mundo. A Marcha das Vadias protesta contra a crença de que as mulheres que são vítimas de estupro teriam provocado a violência por seu comportamento. Por isso, marcham contra o machismo, contando sobre os seus próprios casos de estupro. As mulheres durante a marcha usam não só roupas cotidianas, mas também roupas consideradas provocantes, como blusinhas transparentes, lingerie, saias, salto alto ou apenas sutiã.* Link: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcha\\_das\\_Vadias](https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcha_das_Vadias). Última visualização em fevereiro de 2017.

expõe que apesar de terem levado temas sobre sexualidade, violência sexual, questões LGBT, não havia uma orientação mais sistêmica sobre a categoria gênero.

É interessante perceber que o fato de ser uma mulher à frente da coordenação, isso não bastou para que o projeto tivesse esse recorte mais presente, ponto de destaque do projeto, e essa elaboração é feita de forma muito consciente e transparente por ela. Ela expõe, ainda, que na linha de frente do projeto, na relação direta com os estudantes, os condutores eram todos homens, mas as mulheres foram chegando aos poucos no projeto, *os meninos mais protagonistas e elas meio de apoio, mas eles na frente, pra apresentar a sessão*. Essa percepção é ilustrativa sobre como as relações de gênero vão se moldando em experiências com o cinema.

Se na fala da Petra não há nítidas lembranças sobre comportamentos assumidamente machistas, *eu não me lembro de uma situação em que os monitores tenham reforçado alguma situação machista*, o depoimento da Marília é bastante elucidativo sobre como as questões de gênero vão se moldando de forma menos perceptível, nas entrelinhas das relações. *As divisões de tarefa no cineclubes era de acordo com quem manjava mais daquilo, quem tinha mais dom praquilo. Igual Lucas mesmo, acho que ele tem muito o dom pra fazer filmagem, pra mexer com equipamento, mas não que as meninas ou então eu não consigo fazer. Todo mundo consegue*.

Em seu texto *Visual Pleasure and Narrative Cinema* (1989) Kaplan nos convoca a pensar se olhar é masculino. O homem seria o olhar e a mulher, a imagem? Aqui cabe a pergunta se o *dom* é também masculino. Nas experiências com cinema e fotografia, é nítido perceber como que nos processos aos poucos os meninos tendem a ficar com os equipamentos e as meninas vão assumindo funções de apoio e produção. Essas divisões não são naturais, mas reproduzem o que se estabelece culturalmente, nas divisões das atribuições entre os sexos: aos homens as atividades públicas, às mulheres as atividades domésticas e de cuidado; aos homens as atividades de destaque, às mulheres as atividades de subordinação. No cinema essa construção social não é diferente.

A participação da mulher no fazer cinematográfico foi objeto de estudo das pesquisadoras Paula Alves e Paloma Coelho (2015). Apesar de um crescimento significativo da presença da mulher no cinema, esta participação é considerada ainda incipiente se comparada proporcionalmente à participação dos homens. Em 2006 as mulheres representavam 15% entre diretores, produtores executivos, produtores, roteiristas, fotógrafos e editores no cinema feito nos EUA. E 22% da produção no mesmo ano não empregava nenhuma mulher nas funções de direção, produção executiva, produção, roteiro, fotografia ou edição. Nenhum filme deixou de empregar um homem em pelo menos uma dessas

funções naquele ano. Em relação ao Brasil, análise sobre toda a produção nacional entre os anos de 1961 e 2010 apresenta uma baixa participação das mulheres nas funções centrais. Entre 1961 a 1970, menos de 1% da produção foi dirigida por mulheres e entre 2001 a 2010 esta participação foi ampliada para 15%.

O crescimento da participação das mulheres no fazer cinematográfico não é um movimento “natural”, mas fruto de um engajamento das mulheres, que passaram no mesmo período, através de um processo contínuo de lutas, a conquistar espaços e construir sua inserção em todos os campos da vida pública. A presença na realização fílmica pode favorecer a inclusão de novos olhares e perspectivas nas narrativas fílmicas, contribuindo para uma mudança na forma de representação da mulher no cinema.

Para Paula Alves e Paloma Coelho (2015), *a baixa participação feminina em funções-chave da produção cinematográfica dificulta a ruptura dos padrões visuais do cinema hegemônico, que reafirmam e perpetuam as desigualdades de gênero* (p. 1). Kaplan (1989) chama atenção sobre uma divisão presente no cinema entre o olhar: ativo e masculino e a imagem: passiva e feminina. Nesse sentido, projetos que propõe a formação e produção cinematográfica em escolas, com crianças e adolescentes, se trabalham com um cuidado maior quanto ao equilíbrio na formação, buscando desnaturalizar as divisões que perpetuam tarefas específicas para meninos e tarefas específicas para as meninas, podem colaborar também para uma formação mais livre, com distribuições de funções menos marcadas pelas diferenciações de sexo, contribuindo para que as novas gerações cinematográficas no Brasil sejam mais equânimes quanto à participação de mulheres e homens em todas as funções. Afinal, o *dom* é construído socialmente, tanto quanto o *olhar*.

#### **5.4. *A falta que me faz: uma sessão de cinema e reflexões sobre gênero na escola***

O filme exibido na sessão onde estivemos com esta pesquisa foi *A falta que me faz*, da cineasta mineira Marília Rocha, que retrata o cotidiano de mulheres jovens, em uma pequena comunidade do interior de Minas Gerais. Por ser da metodologia do Cineclubes Sabotage ter a presença de algum(a) debatedor(a), foi convidada Jozeli Souza para esta sessão, por ser uma ativista feminista e ter trabalhado na Oficina de Imagens, já tendo participado de várias sessões do Sabotage como debatedora.



**Foto4:** Debate depois da sessão *A falta que me faz*

Um entendimento acertado quanto à sessão era de que fossem convidados estudantes que já tivessem participado do Projeto Cineclube Sabotage e, por ser uma sessão que tinha por objetivo o registro para esta pesquisa, me propus a passar nas turmas do ensino médio dias antes, explicando o projeto e convidando os jovens que tivessem interesse em participar da pesquisa, sob a condição de que trouxessem o Termo de Consentimento de participação na pesquisa assinada pelos pais. Foi construído um calendário com o Projeto Sabotage e a professora colaboradora Márcia e iniciamos os trabalhos na escola.

A professora Márcia nos informou que na escola havia três turmas do 9º ano, que eram estudantes mais velhos da escola e eram também turmas para as quais ela dava aula, o que poderia facilitar no diálogo e organização dos trâmites para a pesquisa, o que pareceu adequado, em função da faixa etária, relacionada a um público jovem. No dia 7 de abril de 2016 passei nas três turmas do 9º ano, junto com a professora Márcia, explicando os objetivos da pesquisa e convidando aqueles que já tinham participado do Cineclube Sabotage, aqueles interessados em participar da pesquisa. Naquele momento expliquei os objetivos da pesquisa, falei das etapas, que se concentravam em participarem de uma sessão de cinema e eventualmente concederem uma entrevista. Também li o Termo de

Consentimento e expliquei que somente aqueles que trouxessem este documento assinado pelos pais poderiam participar da pesquisa.

Nas três turmas poucos estudantes nunca tinham participado do Projeto Cineclubes Sabotage, e outros não se mostraram interessados em participar da pesquisa. De todos que se mostraram interessados, um total de 23 devolveram à professora Márcia o termo assinado pelos pais. Foi agendado o dia da sessão, porém no dia que chegamos para realizá-la havia uma prova agendada para uma das turmas do 9º ano, o que também significou a impossibilidade de alguns interessados estarem presentes. A sessão aconteceu, então, com a presença de 13 pessoas, sendo nove estudantes e quatro monitores da Escola Alcida Torres, que também haviam sido previamente contatados e iriam participar da sessão da forma como sempre atuavam no projeto. Entendemos que 13 participantes entre atuais e antigos estudantes da Escola era um número adequado para aquela sessão e para os objetivos da pesquisa, por permitir um debate depois da exibição do filme. Dos participantes, 8 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino, da faixa etária de 14 a 19 anos.

A sessão de cinema na escola acontece sempre no tempo de uma aula, que corresponde a 50 minutos de duração. A professora Márcia passou nas 2 turmas do 9º ano e convidou os estudantes que passaram pelas etapas anteriores (terem participado do cineclubes antes, manifestarem desejo de participar da pesquisa e terem trazido o Termo de Consentimento assinado pelos pais ou responsáveis). Esses estudantes foram liberados da aula a partir de diálogo já previamente feito com os professores e desceram para o auditório, local onde normalmente aconteciam as sessões do cineclubes.

O auditório é bastante amplo e cabe cerca de 100 pessoas. As cadeiras são de madeira, tipo escolar. Tem janelas ao fundo, com cortinas que escurecem significativamente o ambiente. Há uma televisão tela plana de 42 polegadas. A Oficina de Imagens levou projetor, mas como a sessão iria acontecer com cerca de 15 pessoas, a tv era grande e com qualidade de imagem muito boa, acharam desnecessário ligar o projetor.

Na chegada dos estudantes ao auditório, os monitores presentes os receberam e os convidaram a se sentar nas primeiras cadeiras do auditório. A sessão começou com uma fala do técnico da Oficina de Imagens sobre o Cineclubes e depois apresentou a debatedora Jozeane, que deu as boas vindas. Ela falou também sobre a minha participação como observadora. Jozeane apresentou em poucas falas o filme, dizendo se tratar de um documentário rodado em um pequeno vilarejo do interior de Minas Gerais e que iríamos passar apenas um breve trecho, cerca de 15 minutos de duração. Ela pediu que os jovens prestassem atenção, para colaborarem com o bate papo que iria acontecer depois.

O público esteve bastante atento às falas inaugurais e teve início a exibição. O filme tem uma construção lenta, com longos trechos em plano-sequência e, além disso, as personagens, apesar de serem jovens como os estudantes ali presentes, são moradoras de um local afastado dos grandes centros urbanos, elementos que poderiam causar estranhamento e desinteresse dos jovens presentes na sessão.

O filme *A falta que me faz* é uma produção de 2009, rodado em um pequeno vilarejo chamado Curralinho, com 85 minutos de duração. A sinopse faz a seguinte apresentação sobre o filme:

Durante um inverno, rodeadas pela Serra do Espinhaço, um grupo de meninas vive o fim da juventude. Um romantismo impossível deixa marcas em seus corpos e na paisagem a seu redor. Em meio a conversas, obrigações e prazeres cotidianos, cada uma delas encontra uma maneira particular de contornar a solidão e enfrentar as incertezas de um futuro próximo.

As personagens do filme são Alessandra e Valdênia Ribeiro, Priscila e Shirlene Rodrigues, jovens à beira da vida adulta, que ao longo do filme descortinam diálogos sobre amizade, casamento, amor, vida familiar e também trocam percepções sobre o que se espera das mulheres.

Passamos um trecho do filme do minuto 45:00 até 60:00. Esse tempo corresponde a duas sequências. Na primeira aparece a personagem Priscila, à beira de um lago. Ali há um diálogo entre ela e a diretora Marília Rocha, de quem só se revela a voz. Nesse primeiro trecho o diálogo é estabelecido acerca das relações de amizades entre as meninas e Priscila expõe como as relações se constituem em Curralinho, principalmente quanto ao que se espera do comportamento das meninas naquela localidade.



**Foto5:** Trecho do filme *A falta que me faz*

Segue uma sequência desta primeira parte que foi exibida:

*Priscila:* Ela me traiu, traiu minha confiança... Agora não é mais não.

*Marília:* Por que?

*Priscila:* Ela fica pegando o namorado da gente. Esse trem não dá certo, não. Agora não é mais não. [...]

*Marília:* Ela ficou com o Roberto?

*Priscila:* Ela ficou com o Roberto, ela ficou com João. Depois nós voltou a conversar. Eu dei o troco. Aí, eu fiquei com o Derley. Mas só que aí eles dois não tava junto mais não.

[...] Nós era unha e carne. Tudo que dava pra uma dava pra outra.

[...]

*Priscila:* Se arrumar um marido, a vida da gente fode. Arrumar filho, piorou. Morar fora, eu não moro nem a porrete. Sair de Currálinho, eu também não saio. Prefiro ficar em casa mesmo. Pra casar a gente tem que ter a vida mais ou menos feita.

*Marília:* Mas você já viu algum casamento bom, que deu certo?

*Priscila:* No começo sim, já vi casamento bom, mas depois que arrumou menino, acabou. Casamento desanda.

[...]

*Priscila:* Ele já tentou afastar nós de Alessandra um par de vezes. Não teve jeito. Ele acha que é assim: ela já arrumou um menino, ela vive essa vida que ela vive, que a gente tem que viver uma vida diferente. [...] Ele acha que a gente assim, a gente cai no mal caminho, a gente cai no caminho que elas caíram. Alessandra? Aqui em Currálinho esse povo só sabe por nome nela. Mas ela também dá muito motivo pra isso.

Na sequência seguinte, dentro de uma casa, aparecem Shirlene e Alessandra conversando enquanto uma faz chapinha na outra. Neste diálogo aparecem temas como amor, filhos, casamento e envelhecimento. Segue um trecho desta sequência:



**Foto6:** Trecho do filme *A falta que me faz*

*Shirlene (lendo um texto escrito na parede do quarto):* “Nem tudo é amor, porque você nunca fez uma coisa que eu gosto, como dizer que me ama e que vai viver comigo. No dia que eu te perder, vou querer morrer. No céu, vou ser mais feliz do que aqui. Que você está fazendo eu sofrer demais, mas de lá eu sempre vou te amar”. De lá? De lá no céu, né? (as duas riem)

(...)

*Shirlene:* Alessandra falou que quer viver só uns 60 anos, né, Alessandra?

*Alessandra:* Não, não quero viver 60, não, mas 45 tá bom. Enquanto eu tiver nova tá bom.

*Marília:* Alessandra, o que você acha que você vai estar fazendo quando tiver uns 40 anos?

*Alessandra:* Dentro de casa, capinando.

*Shirlene:* (risos) Capinando, Alessandra?

*Alessandra:* Cuidando de horta. Claro! Mamãe, mamãe tem quarenta e...

*Shirlene:* Tem que pensar alto.

*Alessandra:* Quarenta e oito anos. Ela não fica capinando, cuidando dos trem dela? Se eu chegar lá, se eu tiver amigada ou casada, vou cuidar do meu menino e o marido vai trabalhar.

*Shirlene:* Casa cheia de reca de menino.

*Alessandra:* Não, de reca não!

*Marília:* Você tá querendo amigar?

*Alessandra:* Querer, querer assim. Querer amigar, amiga. Mas só que dependendo do rapaz, o rapaz tá querendo cortar muita coisa de mim. E eu, lógico que eu não vou aceitar, né? Olha pra você ver. Se fosse no seu caso, Toca. Você tava lá. Aí o homem ia cortar de você: roupa curta, bebida, você ia dançar só quando ele tivesse aqui. Mais, não ia sair muito assim com suas amigas. Você ia só conversar e não sair mais.

*Shirlene:* Mas isso é o certo, Alessandra.

*Alessandra:* Ah, vou! Vou aceitar bosta!

*Shirlene:* Você vai ter que ter responsabilidade.

*Alessandra:* Não, não aceito, não. Responsabilidade a gente vai ter, Toca! Mas cortar a gente assim de sair, vestir roupa e sair com as amigas da gente.

*Shirlene:* Mas você não vai ser solteira mais.

*Alessandra:* Então por isso mesmo que eu não aceito. Nunca vou aceitar.

(...)

*Marília:* E ele sabe que você está grávida?

*Alessandra:* Sabe.

*Marília:* Que que ele achou?

*Alessandra:* Gosta, né Toca?

*Shirlene:* Ele é doido pra ser pai. (...) Se você perder a oportunidade de ficar com ele agora, você vai ser boba. E se fosse você ficava com ele.

A reflexão sobre a mulher no cinema se constitui por dois campos de análise: as formas de expressão das mulheres a partir do cinema e os modos de representação da mulher no cinema. O filme exibido nesta sessão traz diferenciais nesses dois campos, por ter sido dirigido por uma mulher e por ter na narrativa mulheres protagonistas, com as suas questões e vidas como foco.

A direção de filmes por mulheres não necessariamente imprime uma construção diferente da forma tradicional com que a mulher é representada no cinema, porque, tal como expõe Carla Maia em sua tese *Sob o risco do gênero: clausuras, rasuras e afetos de um cinema com mulheres* (2015), *seria essencialista – logo, inexato – afirmar que basta possuir um útero, dois seios e uma vagina para se exercer a capacidade de formular um contra-discurso, resistente às práticas misóginas que permeiam as diversas esferas da vida social* (p. 16). Por outro lado, a pesquisa feita por Paula Alves (ALVES, 2015) sobre a participação

das mulheres no fazer cinematográfico evidencia que os filmes dirigidos por mulheres têm maior participação de mulheres como protagonistas nos filmes e trazem, de forma significativa, maiores temáticas femininas. Na pesquisa desta autora foram considerados filmes com temática feminina os que abordam questões como violência contra a mulher, sexualidade da mulher, gravidez, aborto, exploração sexual, inserção da mulher no trabalho, na política, engajamento nas lutas sociais, biografias de personalidades femininas. Entre 1990 e 2000, enquanto as mulheres dirigiram cerca de 27% e 21% do total de filmes dedicados a essas temáticas, os homens dirigiram cerca de 4% e 8% (ALVES, 2015, p. 13).

Em relação à forma de representação da mulher no cinema, para Laurentis (1978),

O cinema foi estudado como um aparato de representação, uma máquina de imagem desenvolvida para construir imagens ou visões da realidade social e o lugar do espectador nele. Mas, [...] como o cinema está diretamente implicado à produção e reprodução de significados, de valores e ideologia, tanto na sociabilidade quanto na subjetividade, é melhor entendê-lo como uma prática significante, um trabalho de simbiose: um trabalho que produz efeitos de significação e de percepção, auto-imagem e posições subjetivas, para todos aqueles envolvidos, realizadores e espectadores; é portanto, um processo semiótico no qual o sujeito é continuamente engajado, representado e inscrito na ideologia (p. 37).

Nesse processo de produzir e reproduzir significados, a construção da imagem da mulher no cinema, para o cinema dominante é orientada em direção à fetichização e objetificação, além de estar sempre associada a uma função narrativa ligada a algum elemento masculino, totalmente dependente dos protagonistas masculinos (KAPLAN, 1995). A ruptura com esta lógica vem sendo discutida e experimentada ao longo das últimas décadas pela teoria feminista de cinema e pelo protagonismo de mulheres no fazer cinematográfico.

No filme *A falta que me faz*, as protagonistas são jovens mulheres, mas os meninos estão presentes através do imaginário romântico das personagens e essa presença é marcante durante toda a obra. As relações trazidas à narrativa revelam um tipo heteronormativo de amor romântico, mas justamente por ser tão marcadamente tradicional, revela as contradições e opressões presentes neste padrão de relação. As relações das meninas com os homens, sejam eles namorados, maridos ou pais, são apresentadas através dos discursos das protagonistas, como relações cheias de dicotomias: por um lado as projeções em um tipo de amor apaixonado (*no dia que eu te perder, vou querer morrer*), por outro uma percepção nítida do quanto essas relações são opressoras com as mulheres (*Aí o homem ia cortar de você: roupa curta, bebida, você ia dançar só quando ele tivesse aqui. Mais, não ia sair muito assim com suas amigas. Você ia só conversar e não sair mais.*) O trecho selecionado e exibido era ilustrativo de todos esses elementos acima descritos, capaz de provocar um olhar sobre as questões de gênero.

Ao final da exibição do trecho do filme na sessão do Cineclube Sabotage, os monitores abriram as cortinas e Joze convidou os jovens a fazerem uma roda com as cadeiras, pra ter início o bate papo. Dois estudantes continuaram um pouco mais recuados durante a sessão, apesar de se mostrarem atentos, ouvindo e sorrindo às vezes, sobre o que ouviam. Entre os cinco jovens do sexo masculino presentes na sessão, somente dois falaram durante o debate e os outros três permaneceram calados, mesmo atentos ao debate e sorrindo às vezes com os diálogos. O único homem entre os monitores (havia três mulheres e um homem entre os monitores) também não falou durante toda a sessão, mas concedeu entrevista em outra ocasião, de forma que tivemos registradas as suas percepções ao longo da pesquisa. Entre as oito mulheres presentes, somente duas permaneceram caladas durante todo o debate, mas também estiveram atentas, sendo uma delas monitora. As demais participaram manifestando pelo menos uma vez algum comentário.

O debate durou cerca de 35 minutos e teve início com Joze fazendo uma primeira pergunta genérica sobre o filme: *E aí, o que vocês acharam, o que vocês sentiram?* Durante o debate os monitores permaneceram sentados na roda, sendo que, a princípio, permaneceram silenciosos, talvez deixando que os estudantes falassem mais. Porém, depois a Joze disse que eles poderiam manifestar suas impressões e algumas delas passaram a participar do debate de forma mais ativa. Tayrone, técnico da Oficina de Imagens, também ex-aluno da escola, ficou no apoio técnico, mexendo nos equipamentos e tirando fotos durante a sessão.

Para descontrair, devido ao silêncio do grupo, Joze disse que sentiu muita vontade de pular na água do lago e os jovens sorriram e alguns disseram que também queriam. A primeira fala de uma das estudantes logo depois os sorrisos cessarem com o primeiro comentário da Joze foi: *Eu me identifiquei com uma das meninas chamada Lis, que tinha cabelo branco* (risos de todos). Esta sequência trata de um momento em que uma das personagens faz chapinha em sua amiga e comenta que achou alguns cabelos brancos em outra amiga, chamada Lis. Outra estudante comentou que lembrava da cena.

O debate seguiu com comentários, silêncios e sorrisos entre as questões provocadas pela Joze. Houve uma primeira rodada de discussão sobre a amizade. Joze lembrou à turma sobre a conversa à beira do lago, em que Priscila falou sobre a briga com sua melhor amiga, e perguntou à turma como são as amizades e se acham que tem diferença ter amizades com homens ou com mulheres. A partir desta provocação o debate fluiu, alguma vezes sendo impossível entender porque muitos falavam e sorriam ao mesmo tempo. Abaixo segue uma sequência do debate:

*Joze*: o filme tem uma questão sobre amizades. Há diferença entre ter amizades entre meninas ou meninos?

*Matheus (estudante)* – Menina é mais nojenta.

*(sorrisos)*

*Joze*: Mais nojenta? Por que?

*Adélia (estudante)* – Porque é da natureza da mulher.

*Silêncio*

*Eliane (estudante)* – Isso é ser machista.

*Joze* – O que é isso? Ser machista?

*Petra (monitora)* – Machismo é um termo assim pra descrever uma prática que por incrível que pareça é muito comum, né? As pessoas agem como se a mulher fosse inferior ao homem, como se ela devesse alguma coisa ao homem. Como se ela estivesse sempre ali pra servir e atender melhor ao homem.

*Joze* – Então, pegando a fala da Petra, em que momentos vocês acham que isso aparece no filme?

*Tatá (estudante)* – Na hora de sair com as amigas. Elas dizendo que as meninas tem que ficar em casa.

*Eliane (estudante)* – Que o homem não vai deixar ela usar roupa curta, mais.

*Joze aguarda para ver se alguém mais quer falar e a partir do silêncio, faz nova provocação.*

*Joze* – E isso é uma coisa normal? Algo que acontece?

*Adélia* – Sim.

*Marília (monitora)* – Infelizmente acontece. Hoje acontece menos do que antigamente. Mas acontece.

*Adélia (estudante)* – Os homens são machistas. Acham que as mulheres tem que ficar em casa cuidando das crianças.

*Petra (monitora)* – Sim, os homens tem esse pensamento, mas as mulheres também. Porque isso ainda é repassado pra elas como se isso fosse uma obrigação delas.

*Sandra (estudante)* – Uma coisa é você ser submissa. Agora outra coisa é ele achar que é o dono de você. Sendo submissa você vai respeitar ele, não falar mal dele pra outras pessoas. Mas ele achar que é seu dono e te obrigar ficar em casa...

*Joze* – A gente tem que ser submissa?

*Tatá (estudante)* – Acho que sim

*Joze* – E o homem?

*Tatá (estudante)* – Tem que equilibrar

*Joze* – E na prática vocês acham que há um equilíbrio entre homem e mulher?

*Walter* – Não

*Eliane (estudante)* – Pra alguns casais sim, mas para a maioria dos casais não.

*Joze* – Existe coisas que é só pra meninas e coisas só para meninos?

*Eliane (estudante)* – Sim

*Joze* – O que? Dá um exemplo.

*Eliane (estudante)* – Pra sociedade sim. Mas pra fazer, todos podem fazer.

[...]

*Joze* - A oportunidade que existe para o homem é a mesma que existe para a mulher?

*Algumas meninas* – Não

*Walter (estudante)* – Eu nunca vi peneira pra meninas.

*Joze* – O que é peneira?

*Walter (estudante)* – É tipo um olheiro, que vai nos campinhos caçar talentos. Eu nunca vi peneira pra meninas.

*Joze* – Então é uma questão de oportunidade, né? – Vocês conversam sobre isso na escola, na sala de aula, na casa de vocês?

*Silêncio.*

*Joze* – Os meninos aqui, ajudam a arrumar a casa?

*Matheus (estudante)* – Eu não. Dá preguiça.

*Joze* – Então quem que arruma?

*Matheus (estudante)* – Minha irmã

*Gargalhadas.*

*Joze* – E as meninas que tem irmãos aqui? Eles ajudam em casa?

*Petra (monitora)* – O meu irmão também ajuda, mas não é a mesma coisa. Por exemplo, eu fico responsável pela sala, pela cozinha, pelo banheiro e ele fica só com

o quarto dele. E ele ainda acha que já é uma grande coisa cuidar do quarto dele. Eu sinto que o machismo está presente em minha casa cotidianamente.

Em relação à exibição, houve silêncio e atenção dos jovens ao filme durante toda a sessão. Esta concentração atingiu a toda/os, que se mantiveram durante todo o filme com o olhar atento à televisão, sem qualquer diálogo ou comentário ou gargalhadas durante a exibição. Esta relação com a imagem aponta para reflexões feitas por Martín-Barbero, sobre a necessidade de a escola se abrir para outras linguagens tais como o audiovisual. Isso aparece nos depoimentos de alguns monitores, em outros momentos,

O filme prende sua atenção e pelo tema que é exibido no filme, as pessoas não são obrigadas, mas pode passar um ensinamento. (Glauber, 17 anos, ex-aluno da escola e monitor Sabotage)

Eu acho que o cinema ajuda na formação das pessoas, porque às vezes é muito chato ficar ali só ouvindo, nossa, as vezes é muito maçante e o cinema ajuda porque tem imagem também, você fica ali viajando, né? (Marília, 19 anos, ex-aluna da escola e monitora Sabotage)

Há um reconhecimento hoje de que vivemos em uma sociedade audiovisual e que os produtos audiovisuais são também formadores culturais. Para Martín-Barbero, há uma crise da leitura de livros entre os jovens e a escola costuma considerar este fenômeno como negativo e atribuir esta realidade à sedução que as tecnologias da imagem exercem sobre os jovens. Com esse entendimento reducionista, a escola se desobriga de assumir a necessidade em se reorganizar para agregar outras linguagens que não se restrinja ao livro, mas a uma *pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escritas (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam*. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 338)

O debate é um momento de pulsão entre os estudantes. Se há muitos momentos de silêncio entre algumas falas, sobretudo logo após a debatedora fazer algum questionamento, há também uma enxurrada de comentários em alguns momentos quando se sentem instigados, tornando difícil compreender cada uma das falas. A narrativa presente no filme, pelo silêncio e atenção com que foi acolhida pelos jovens, parece ter provocado interesse e identificação, talvez por se tratar de questões muito presentes entre os jovens, sobretudo quanto aos afetos e amores, dilemas expressos pelas personagens.

Os comentários dos jovens marcam percepções ambíguas sobre os temas. De maneira geral o debate ficou centrado entre as diferenças que percebem em ser menina ou menino. Em alguns momentos há questionamentos sobre a forma como a sociedade lida com essas diferenças. As manifestações dos meninos, que participaram menos do que as meninas e com falas bem curtas, afirmou privilégios dos homens e eram seguidas de gargalhadas, como nesses trechos:

*Matheus*: Menina é mais nojenta  
*Sorrisos*

*Joze* – Os meninos aqui, ajudam a arrumar a casa?

*Matheus* – Eu não. Dá preguiça.

*Joze* – Então quem que arruma?

*Matheus* – Minha irmã.

*Gargalhadas*

As jovens também trouxeram algumas falas que afirma, sustenta e justifica as diferenças entre homens e mulheres e reconhecem haver privilégios, como nesses trechos:

*Joze*: Mais nojenta? Por que?

*Adélia* – Porque é da natureza da mulher.

*Sandra* – Uma coisa é você ser submissa. [...] Sendo submissa você vai respeitar ele, não falar mal dele pra outras pessoas. [...]

*Joze* – A gente tem que ser submissa?

*Tatá* – Acho que sim

A submissão expressa por uma aluna e referendada por outra não foi questionada por nenhuma outra aluna ou monitora presente naquela sessão e sem que se fosse possível aprofundar este ponto, outros elementos apareceram no debate, deixando esta fala passar. Esta fala reproduz a marca de uma sociedade ideologicamente patriarcal, em que o pai e o marido representam o poder e a autoridade. A sociedade moderna está calcada em um tipo de construção social em que a mulher é ainda subordinada ao núcleo familiar, moldada a um tipo de relação de submissão. Esta submissão se dá a partir da diferenciação que estabelece de forma essencialista certo padrão de comportamento para as mulheres. Para Scoot, o estabelecimento da oposição homem/mulher, que é uma construção social, é uma referência que deve parecer certa e fixa, fora de qualquer tipo de construção humana, sendo parte de uma ordem natural ou divina *e desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado do poder.* (SCOOT, 1995, p. 92)

Já quase ao final do bate papo depois do filme, a debatedora fez uma provocação sobre gênero entre os alunos e o conceito pareceu estranhos a todos. É bastante nítido o entendimento diferenciado que tem sobre *machismo* e *gênero*. A palavra *machismo* apareceu sem ter sido previamente manifestada pela debatedora. A palavra *feminismo* ou *gênero* não apareceu nenhuma vez. Quando perguntados sobre *gênero*, mesmo as monitoras se mantiveram em silêncio, caracterizando certo desconhecimento sobre o conceito entre todos os presentes.

*Joze* – O que nós estamos discutindo aqui até agora tem um nome. É gênero. O quê é gênero para vocês? Quem aqui já ouviu falar essa palavra? Vocês já ouviram falar sobre relações de gênero dentro da sala de aula?

*Tatá* – Eu já ouvi falar de gênero musical.

*Silêncio do grupo*

*Joze* – Quem mais?

*Silêncio*

*Eliane* – Gênero masculino e feminino?

*Novo silêncio*

*Joze* – Masculino e feminino. Ok. Mas existem outras construções sobre gênero. E aí?

*Silêncio*

*Joze* – Gênero, é isso tudo que a gente acabou de debater agora. Gênero é uma construção social, é o papel que se constrói na sociedade.

De maneira geral, o debate confirma o que as entrevistas já apontavam e continuou aparecendo ao longo da pesquisa, de que a categoria gênero é uma construção social ainda pouco conhecida para o público do projeto. Mas ao serem instigados a falar sobre gênero, aparecem temas que tendem a afirmar diferenciações entre homens e mulheres, sendo ainda muito presente uma visão essencialista dessas diferenças, e essas diferenças seriam as causas de preconceitos e privilégios que são reproduzidos socialmente. Essas diferenças são apresentadas, sobretudo, no âmbito comportamental, marcando como as mulheres devem ser e agir.

Por fim, Joze perguntou se eles se lembravam de já terem debatido essas questões na escola e em outras sessões do cineclube dentro da escola. Os jovens permaneceram em silêncio, indecisos. Uma das monitoras pediu a fala e disse que dentro da escola, muito pouco, mas que nas sessões do cineclube, sim, já tinham feito debates sobre essas questões. Ela também falou que aqueles estudantes que estavam ali naquela sessão não deviam se lembrar, porque fazia muito tempo. Ninguém mais comentou sobre esta questão. Neste momento Tayrone cochichou no meu ouvido que alguém da escola já tinha vindo avisar que o horário do recreio tinha começado e era necessário liberar os estudantes. Eu disse que ok, então Joze fez o fechamento da sessão agradecendo a presença de todos. Eu também agradei por eles terem se disposto a participar da pesquisa e que no próximo ano, quando a pesquisa estivesse finalizada, eu faria a apresentação dos resultados na escola. A sessão foi encerrada.

Ao finalizar a sessão saímos com uma sensação de que era necessário mais tempo ali, porque o debate parecia esquentar no momento em que chegou ao fim, uma vez que os participantes foram ficando mais à vontade para a discussão. Isso apontava para alguns desafios presentes nas entrevistas com os monitores e colaboradores do projeto, sobre a necessidade de repensar e melhor estruturar o tempo da sessão em relação ao tempo da escola, algo bastante desafiador ao cineclube.

O debate após a sessão traz elementos que tradicionalmente não são acolhidos na comunidade escolar, como a horizontalidade, as falas abundantes pelos estudantes, que são os protagonistas principais da sessão, o riso, o humor, a irreverência, a descontração. Esses

elementos tornam o cineclube dentro da escola um momento especial, aguardado pelos estudantes, porque rompe com a rigidez que eles sentem presente no cotidiano da escola. Esta percepção esteve presente em falas de muitos dos entrevistados e aponta para a importância daquela prática cinematográfica na escola:

Porque pós passarem os filmes tinha a roda de conversa. Os alunos colocavam a experiência deles, a vivência deles, o que estava acontecendo lá fora. O momento muito importante mesmo era o feed back, né, do filme. Era um momento diferente. Tinham pessoas diferentes, tinha as rodas de conversas e cada quinta-feira era uma turma. E tinha um cronograma. E eles ficavam perguntando, que dia vai ser minha turma? E eles ficavam na expectativa. E teve esse momento na EJA. E tanto os jovens quanto os adolescentes gostavam demais. O Sabotage era diferente, tinha um outro foco que também não deixava de agradar os meninos. Os meninos adoravam. Gostavam muito. Eles não achavam chato. (Suzana, professora da escola e colaboradora do Cine Sabotage)

Minha relação com o cinema antes de entrar pro Cineclube era nula. Via filme na tv, no computador, na internet, no computador, mas era só de assistir mesmo. Eu não participava de nenhuma discussão. Eu não tinha a menor ideia do que era cineclubismo. E aí eu descobri no projeto, o que era isso tudo. A escola passava muito poucos filmes. O contato na escola com qualquer tipo de produção era mínima. A proposta do cineclube não era que nem no cinema que você vai ali, vê o filme e vai embora. Era cinema, só que de outra forma. Tinha a parte do debate e essa era a parte mais legal. Aí a pessoa pergunta coisas pra você, fazia dinâmicas e o debate ia fluindo. Antes do projeto, na Escola Integrada, eles levavam a gente pra ver televisão, desenho, assim, só pra não ficar no pátio correndo e ficava lá vendo filmes. E quando acabava você ia pra aula. Não tinha debate. E os professores não passavam filmes na sala não. Eu prefiro o jeito do projeto, por causa do debate. (Glauber, 17 anos, ex-aluno da escola, monitor do Sabotage)

E, se por um lado, houve este sentimento de que o debate merecia mais tempo para que as questões suscitadas pelo filme fossem mais aprofundadas pelo público, por outro lado, este mesmo sentimento revela o quanto uma sessão de cinema na escola é capaz de provocar e o quanto há de potência nesse exercício dialógico que o cineclube instaura ali.

### **5.5. E o cineclube na escola chega ao fim?**

Há um entendimento bastante reflexivo e crítico sobre a descontinuidade do projeto na escola, um sentimento de pesar, para os monitores e equipe da Oficina de Imagens, mesmo não tendo havido uma avaliação sistematizada, conduzida pela coordenação da instituição, o que poderia ser importante para buscar entender o percurso, os erros e acertos.

De maneira geral, percebe-se uma tendência em apontar as dificuldades encontradas na escola como responsáveis pela descontinuidade do projeto, por parte de quase todas as pessoas envolvidas no desenvolvimento do cineclube, com exceção da própria instituição escolar, que também demonstrou não ter feito qualquer tipo de avaliação sobre o processo

do projeto e a descontinuidade. Mas em alguns discursos é possível desvelar uma complexidade de fatores que parecem terem sido decisivos e é importante buscar entender, uma vez que a questão não é encontrar e apontar os dedos para os “culpados”, mas tentar contribuir para que experiências como esta, de práticas cinematográficas nas escolas, possam superar e se fortalecer com as adversidades, porque os depoimentos, sobretudo da/os jovens, apontam para o quão importante foi a experiência do Cineclube Sabotage em suas vidas.

As críticas sobre os motivos que levaram à descontinuidade da experiência estudada se estabelece em função de muitos elementos, mas de maneira geral se relaciona, segundo os depoimentos, à falta de interesse da escola (professores e coordenação) em acolher e contribuir para a realização do projeto, de abraçá-lo como um dispositivo conectado ao processo da educação escolar. Esta percepção aparece de maneira nítida na fala de uma monitora, que segue abaixo, e evidencia um pensamento comum entre os monitores e técnicos da Oficina de Imagens:

Por um tempo a gente não teve problema, por um tempo a direção deixava a gente muito a vontade dentro da escola, então você chegava, pegava a chave do auditório sem problema algum, as pessoas faziam a pipoca, o pessoal tava super afim de que tivesse cineclube ali. Mas no finalzinho já não tinha mais isso. O início das coisas é diferente, né? Todo mundo quer, todo mundo participa. Só que chega uma hora que fica maçante e eu acho que o cineclube começou a ficar maçante no Alcida e aí a gente não tinha mais essa disponibilidade. A direção da escola trocou. A diretora da escola integrada dava todo o apoio pra gente, mas daí ela assumiu a direção geral da escola e não tinha mais o mesmo tempo pra gente. Tinha dia que não disponibilizava público pra ir. Então no final começou a empatar o que a gente estava fazendo ali. Então a gente pensou, vamos parar, não vamos fazer, porque eu acho assim, que você tem que estar confortável pra fazer as coisas, se você não estiver confortável você não faz. E aí a gente parou ali, a gente continua devagar, bem devagar mesmo, porque agora o cinema foi pra Casa Hip Hop no Taquaril. Blitz tomou as rédeas e está fazendo lá e eu imagino que o cineclube está bem lá nas mãos dele. Acho que faltou receptividade dos professores com o cineclube, apoiando mais o projeto. Quando o projeto é bem acolhido, igual teve um período que a coordenadora da escola integrada abraçava mesmo o projeto, isso fazia a diferença, entende? Mas quando não é bem acolhido, aí o projeto acaba, igual agora. [...] Muito poucos professores se envolviam com o projeto. Muito pouco mesmo. Tinha um ou dois que ia na sessão, assistia com os alunos e participava do debate, ajudava a cuidar dos alunos. Tinha professor que ia, deixava os alunos com a gente e subia e ia fazer não sei o que. E normalmente eram as turmas que a gente não conseguia lidar, turmas extremamente difíceis, o professor já não tava mais com paciência, ele não tava mais na sala e se ele ficasse talvez ele conseguisse colocar uma ordem ali, mas aí a gente não conseguia conversar com os alunos. Quando a gente foi fazer o *Cine X* a gente conversou com muitos professores e eles apoiavam o projeto. Mas se você apoia e acha legal, porque você não vai participar dele então? E tinha professor que, sinceramente, do fundo da minha alma, eu acho que muitos professores já estavam cansados do trabalho e aí viam uma horinha de folga e então ele via aquele tempo ali como uma folga dele e aí eles pensavam de usar esse tempo só pra eles e aproveitavam esse tempo e a gente ficava se matando pra tentar fazer uma coisa legal. (Petra, 18 anos, ex-aluna da Escola e monitora do cineclube)

Os principais mobilizadores dentro da escola são os professores e se eles não entendem a proposta e não estão sensibilizados, o cineclube não cumpre o seu papel,

que é colaborar no processo educativo. (Cláudio, rapper, 37 anos, idealizador do Cineclube Sabotage)

Sobre os temas, no início a gente conversava com os monitores e eles, por serem alunos da escola, sugeriam alguns temas de coisas que estavam acontecendo na escola e depois a gente começou a pegar sugestão dos estudantes para levantar os temas. Com os professores a gente apresentou um catálogo de filmes pra eles levantarem a partir do que eles estavam trabalhando em sala de aula, mas isso não funcionou porque eles não davam retorno. As professoras das crianças se implicavam mais. (João, técnico da Oficina de Imagens junto ao cineclube)

Esta visão sobre a importância do professor junto à prática cinematográfica parece central para se pensar a relação do cinema com a escola, mas se por um lado este discurso valoriza o lugar do professor e o tem como nuclear no processo pedagógico, por outro lado acaba mais uma vez responsabilizando o professor quanto a todas as experiências desenvolvidas na escola, se já fossem poucas aquelas impostas a este no cotidiano escolar. A tentativa de adequar o projeto ao tempo escolar acabou por construir uma lógica em que o cinema se relacionava com turmas de estudantes “dispensados” para a sessão, o que vinculava o cineclube à “grade” escolar e conseqüentemente isso corresponde a uma forma que considera também o professor, seja porque ele também se sentia “dispensado” da aula, seja porque percebia importante aquela experiência e se implicava com ela. Uma questão a se considerar é se esta metodologia foi construída e dialogada com o professor, ou a ele imposta nesta lógica de “hoje é dia da sua turma no cineclube”, sem que o projeto cineclube e a sua metodologia tenham sido apresentados, construídos, discutidos, alinhados, através de uma construção sistêmica pela direção da escola com os professores e, sobretudo, numa perspectiva de formação e entendimento sobre o cinema como prática alinhada ao projeto pedagógico da Escola. Por não ter sido construído com esta base, o projeto era alinhado com a direção da escola e coordenação dos turnos e a relação com o professor se individualizava, de forma que os monitores e técnicos entendiam que um ou dois professores se implicava com o projeto e o resto não. Era ausente uma relação efetiva dos professores com o projeto. Apesar de esta presença ter acontecido durante um período do projeto, em que a Escola Integrada exigia a presença do professor na sessão, ela não correspondia, no que se refere à grande maioria dos professores, a uma presença ativa e engajada, em que se buscasse conectar o cinema com o processo pedagógico. Outro elemento a ser considerado é que esta responsabilização do professor se deve à forma como este projeto se moldou dentro da escola, para conseguir se adaptar ali, com arranjos dentro da própria estrutura escolar, sobretudo adequando-se à lógica de grade/conteúdo, *o que pode e o que não pode* no ambiente escolar. Isso aparece de maneira elucidativa nas falas de Joaquim e Ana Carolina, coordenadores à frente do projeto pela Oficina de Imagens e nos sugerem uma questão: será

que se o formato do cineclube não seguisse essa mesma lógica temporal e escolar de sessões com turmas fixas dispensadas das aulas, a trajetória do cineclube poderia ter sido diferente? Há espaço na escola para uma construção de cinema que não se enquadre à “grade” disciplinar?

E no início o Cine Sabotage começou a ser desenvolvido na programação/grade do Escola Integrada [...]Se antes não tinha público, agora tinha demais; que tipo de filmes passar na escola; como conciliar a sessão à grade escolar de encaixar a sessão no tempo da escola; havia resistência para debates e isso abriu para a realização de oficinas, com dinâmicas mais de produção, que causavam maior participação. A metodologia foi se moldando no processo. A lógica da escola o tempo todo atravessava o cineclube. As regras, o que pode e o que não pode. (Ana Carolina)

Então não houve a incorporação na sua proposta político-pedagógica. Um outro aspecto que o projeto acabou caindo no mesmo paradoxo da escola de ser conteudista. Ele discutia muito pouco linguagem, arte e construção de narrativa. E aí a programação ia por tema, o que acabava por ser estabelecer o mesmo tipo de prática que a própria escola adota. Nesse ponto eu acho que a gente avançou muito pouco. (Joaquim)

A partir do depoimento colhido com uma professora e a partir das conversas feitas na escola, percebe-se que para a Escola não aparece uma visão mais crítica quanto à descontinuidade do projeto e não houve busca por entender esta descontinuidade e tentar de alguma forma, numa articulação com a Oficina de Imagens, garantir que o projeto seguisse adiante. É o que se pode extrair pelos relatos abaixo:

Eu acredito que foi por causa de orçamento. Acho que tinha parceria com o Unicef. Porque o Alcida sempre recebeu qualquer projeto de braços abertos. (Suzana, professora colaboradora)

O projeto não foi incorporado pela Escola. Por exemplo, encerramos as exposições lá e não houve uma reivindicação da escola pela permanência do projeto lá. (Joaquim, coordenador da Oficina de Imagens)

Joaquim revela certo desconforto por não ter havido procura da escola em defesa da continuidade do projeto. Por outro lado, também não houve uma provocação da ONG junto à escola, para tentar dialogar sobre as dificuldades e superar os desafios. A forma como os entrevistados manifestam suas análises sugere que os problemas foram se acumulando sem espaço adequado para serem tratados e superados no cotidiano, o que levou a um desgaste na relação e a uma paralisação das atividades que somente com o tempo foi assumida como descontinuidade, pois *chega uma hora que fica maçante e eu acho que o cineclube começou a ficar maçante no Alcida e aí a gente não tinha mais essa disponibilidade* (Petra, 18 anos, monitora).

Pelo depoimento da professora apreende-se um evidente desconhecimento das questões apontadas nas outras falas quanto aos problemas sentidos dentro da escola e se não havia espaço para uma relação continuada de avaliação e superação com a participação de

ambas as instituições, como aprimorar a prática? As instituições não poderiam ter buscado, através de reuniões e conversas, alinhamentos para a continuidade do projeto na Escola?

Entre os motivos para que tenha havido a descontinuidade, Joaquim aponta também a falta de recursos e o fato do cineclube não ser um projeto institucional e isso o fragilizava, pois havia sempre instabilidade sobre a continuidade em função do fim da verba dos editais e falta de perspectivas de novos financiamentos. Como o cineclube era um projeto “da ONG”, a Escola não se sentia responsável por pensar junto maneiras de garantir a sustentabilidade, institucionalidade e continuidade, o que tornava o desenvolvimento da ação extremamente dependente de editais e, conseqüentemente, instável.

Outra questão é que o projeto não cresce e se desenvolve porque é muito dependente de editais, não é um projeto institucional, o que dificulta a sustentabilidade do projeto. E por não ser institucional as discussões ficam muito restritas à equipe do projeto e não de forma ampliada, institucional. Se termina o recurso, termina o projeto e paralisa a continuidade e discussões. Aí o desafio é como é que a pauta do cinema na educação, tanto na escola, como na instituição, se afirma de maneira institucional e não pontual. (Joaquim, coordenador da Oficina de Imagens)

Uma das falas abaixo aponta ter havido certo desalinhamento não somente entre a Escola e a ONG, mas também entre a coordenação da ONG (que prezava por uma prática considerando uma presença massiva de estudantes nas sessões) e a equipe que desenvolvia as atividades junto à escola (que percebiam a impossibilidade de um debate qualitativo com uma sessão lotada – tal como era no início, com cerca de 70 estudantes). Este problema apareceu no primeiro ano do projeto, mas foi resolvido quando se definiu por um público menor em cada sessão.

Na verdade a gente tava sendo uma muleta na escola. A Oficina (*de Imagens*) também prezava muito pelo número do público e isso era um problema (João, 35 anos, primeiro técnico da Oficina de Imagens junto ao cineclube)

E aí a gente percebeu que o propósito do Projeto tinha se perdido, porque o cineclube estava apenas preenchendo buraco na escola, jogando os alunos dentro da sessão. (Claudio, rapper, 37 anos, idealizador do Cineclube Sabotage)

Apesar da descontinuidade do projeto e dos dilemas vivenciados, os relatos sobre a experiência não deixam dúvidas sobre a importância que teve na vida dos jovens que participaram e o quanto um projeto como esse, de cinema na escola foi uma experiência transformadora em suas vidas. Esta participação possibilitou a eles uma relação diferenciada com o cinema e a partir desta relação, uma percepção que consideram mais crítica sobre a escola, sobre a educação e sobre o mundo. Quando perguntado para cada um/a dela/es se o cinema educa, as respostas foram unânimes.

Então com certeza o cinema é uma forma de educar. E se é uma forma de educar, porque não usar ele nas escolas, entendeu? [...] Eu acho que o cinema é uma outra

forma de educar, diferente e mil vezes mais divertida. Ninguém gosta de ficar sentado escrevendo. Ninguém gosta de ficar sentado lendo quadro, mas todo mundo gosta de assistir um filme, sempre. Então assim, ele educa tanto quanto uma pessoa, acho que como um livro, na verdade, só que no cinema você vai assistir, você vai entender que ele vai proporcionar pra você de outras formas e é por isso que a gente tem debate no cineclube, que é ainda pra deixar mais claro alguma coisa que o cinema tenha deixado pra gente, né? (Petra, 18 anos, monitora do cineclube e ex-aluna da Escola)

O cineclube traz conhecimento pros meninos, entendeu? O conhecimento que, se eles não absorverem isso na escola, muito difícil eles terem mentalidade pra pegar isso na rua. É muito mais fácil os governantes, os caras que realmente estão com o poder na mão sobre os cidadãos, de pegar eles e colocar sob o domínio deles, você não tem direito de pensar nada e isso acaba limitando os alunos, de não saber debater esses assuntos assim de política, e aceita tudo aquilo que falarem. Eu acho que o cineclube abre a mente deles, pra eles não serem dominados pela elite. (Marília, 19 anos, ex-aluna e monitora)

Nas falas acima há um contraponto entre a forma como os estudantes percebiam a maneira tradicional de educar pela escola, muito relacionada aos livros e ao discurso oral, e a presença de outras linguagens na escola, como o cinema. Há uma relação negativa de muitos jovens com a leitura e esta relação precisa ser repensada, para que a criança e o jovem, no ato de ler, passe a ter também ali uma relação lúdica e prazerosa, tal como é possível extrair das falas quanto à relação com os filmes. Ao propor a entrada do cinema na escola não se pretende substituir ou diminuir o lugar do livro ou da palavra, mas potencializar o exercício de aprender, agregar novos dispositivos, ampliar horizontes, devolver ao ato de conhecer uma relação de magia e interesse com o desconhecido, tal como descrevem os jovens ser a sua relação com a experiência filmica. Há também uma consciência, para estes jovens entrevistados, de que o cinema mobiliza um olhar político sobre o mundo, porque os lançam para fora de si, para fora da escola (*ninguém gosta de ficar sentado escrevendo*), além muros. *Abre a mente deles*. As falas acima revelam, então, os significados que os jovens dão ao cinema na escola. Isso aponta para a potência que percebem no cinema e importância de que tenham vivido esta experiência na escola.

A descontinuidade do Cineclube Sabotage em nenhum momento foi anunciada como definitiva e talvez isso revele a possibilidade de uma retomada, de uma continuidade, considerando a importância de que projetos com esta dimensão tenham vida longa e inspirem outras experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes dilemas no início foi pensar se eu não estaria forçando a barra ao querer conectar a experiência do Cineclube Sabotage com o tema gênero. Isso porque apesar de ver uma presença significativa de mulheres jovens como monitoras, os contatos que tive antes da pesquisa com o projeto não explicitavam esta perspectiva imediata ou primeira, de priorizar questões de gênero. Mas aos pouco entendi que justamente por isso este estudo poderia ser revelador, porque meu propósito não era mesmo estudar um projeto formatado para a educação em gênero, mas perceber, no cotidiano de uma prática de cinema em uma escola, como as questões de gênero se revelavam e eram trabalhadas e conduzidas pelas pessoas que estavam à frente do cineclube. Isso porque meu desejo era buscar entender como as questões de gênero estão presentes no cotidiano dos jovens e, por isso, na minha relação com eles, durante a pesquisa, busquei alargar o olhar, uma vez que as questões de gênero que pudessem aparecer diretamente na relação com o cinema eram trazidas e expressadas a partir das suas vivências também em outras relações dentro e fora da escola.

Nas entrevistas com os jovens, busquei escutar como as relações de gênero se constituíam para eles nas relações familiares, nas relações sociais fora da escola, nas relações dentro da escola e por fim, na experiência direta com o Cineclube Sabotage. Assim, é possível extrair camadas quanto às percepções sobre as relações de gênero sentidas pelos jovens, de acordo com os espaços e experiências vivenciadas.

A experiência com o Cineclube Sabotage é manifesta, por todos os jovens entrevistados, como marcante em suas vidas e parte deles ainda estão ligados ao projeto, mesmo que de maneira menos frequente. As marcas deixadas pelo projeto se referem à forma com que passaram a se relacionar com o cinema, mas vai muito além, representa uma ampliação de repertório e encarna a forma como se percebem no mundo, isso está presente tanto nos últimos relatos compartilhados, que relaciona a participação no cineclube à necessidade de uma emancipação política, que rompa com os processos de alienação e opressões socio-culturais, quanto nos depoimentos que se seguem, que evidenciam a participação no cineclube como responsável por processos de maior acesso, circulação, mobilidade, conhecimentos e trocas:

Eu achava muito legal esse negocio de audiovisual, e eles saiam filmando e entrevistando. Aí deu interesse. Aí eu entrei em 2012 e fiquei até agora. As viagens foi o que achei mais legal no projeto. Eu fui pra Pedra Azul, pra perto de Betim, Ouro Preto, vários lugares. Conhecia pessoas novas, com outras propostas. Em alguns lugares tinha debates, outras eram oficinas de audiovisual, outras era filmagem, era muito legal. Eu aprendi muitas coisas. Eu aprendi a mexer com a câmera, aprendi a criar stopmotion, aprendi fazer câmera escura, muitas outras coisas... luneta. Eu não tinha contato com nada disso antes. Foi muito importante

para a minha vida. Trouxe muito conhecimento. Principalmente quando tinha debates, não só depois do filme, mas quando a gente ia pra outros lugares debater com outras pessoas, ganhava muito conhecimento. Não tinha outros projetos assim na escola. O projeto ajudou a gostar do cinema de outra forma, porque você via um filme não hollywoodiano, é de outro jeito, a visão do protagonista, de quem tá ali atuando ou filmando, é outra forma, e abre a sua mente assim, ó... é bem legal. [...] Era muito raro eu ver um filme antes do projeto. Eu não tinha hábito. Porque era o dia inteiro na escola. Lá em casa a gente não via. O filme prende sua atenção e pelo tema que é exibido no filme, as pessoas não são obrigadas, mas pode passar um ensinamento. [...] Eu continuei me interessando pelo projeto porque o cineclube ajuda a todos, com sua proposta de cultura, assim, faz muito bem. Agora a gente não se reúne com muita frequência, mas sempre que dá eu vou. (Glauber, 17 anos, ex-aluno da escola e monitor Sabotage)

Eu acho que o cineclube foi a experiência mais legal que eu tive na minha vida. (Petra, 18 anos, ex-aluna da escola e monitora Sabotage)

No começo o projeto pra mim era um passa tempo e era até gostoso, porque eu não tinha nada pra fazer e eu ia lá até pra aprender. Aí eu ficava lá a tarde toda e era gostoso ficar lá com os meninos, ficava lá assistindo filme, comendo pipoca. [...] E aprendi muitas coisas sobre os direitos humanos. A gente fazia campanha sobre os direitos das crianças e adolescentes. Nó, eu saí de lá formada nos direitos das crianças e dos adolescentes. Racismo, preconceito, essas coisas assim, de lixo, de homem e mulher, várias coisas, de diferenças de sexo. Esses temas que eu falei, por exemplo, sobre os direitos das crianças e adolescentes, eu aprendi foi lá. A escola só passava essas coisas assim, no dia internacional das crianças e adolescente, no mais, era vida normal da Disney, do Sítio do pica pau amarelo, entendeu? Não era aquilo de a escola trazer as questões que a gente precisa saber, entendeu? É bem raso, o mínimo possível. [...] Eu e Rhizia agora estamos fazendo um documentário. A gente tá usando os equipamentos do Cineclube Sabotage. Tá bem legal. A gente vai fazer sobre os sonhos das pessoas. A ajuda e o apoio que a gente tem do pessoal do Cineclube é muito legal, é o que dá força pra gente. Eu tenho noção de como fazer o documentário. A gente aprendeu nas oficinas do Sabotage. A Rhizia já participou de oficinas também, ela sabe fazer roteiro. [...] Eu acho que o cineclube tem que ter mais produção de filme. Por isso a gente vai fazer um filme, uma coisa nova. Modernizar as coisas. Levar o cineclube pra outros lugares, tipo levar o nosso filme pra um festival e nisso a gente vai carregar o cineclube também, entendeu? (Marília, 19 anos, ex-aluna da escola e monitora Sabotage)

Se em um primeiro momento a relação com o projeto se deu de forma bem casual, o percurso acabou por implicá-los e a criar um laço com o cineclube, inclusive materializando desejos quanto a projetos atuais e futuros que devem a sua razão de existir à relação com o Sabotage. Os relatos evidenciam que esta experiência conseguiu ampliar os repertórios dos jovens, porque não se restringia às sessões de cinema. Nos depoimentos aparece para todos eles como importante o fato de aprenderem a lidar com o universo fotográfico e audiovisual, além de lhes ter proporcionado outras experiências que extrapolam o ambiente escolar, levando-os a se relacionar com pessoas e lugares que dificilmente acessariam sem o cineclube.

Quanto às questões de gênero, se por um lado havia desde o início a compreensão de que o projeto não pretendia uma especialidade neste recorte, por outro, todas as pessoas entrevistadas relataram que temáticas relacionadas às relações de gênero apareciam no momento do bate-papo ao final das sessões, mesmo quando não eram provocadas pelos

debatedores, o que evidencia o quão importante é a experiência cinematográfica para desvelar essas discussões, que devem ser transversais e interdisciplinar, no ambiente escola.

É nítido também que se de início a presença das mulheres era secundária, aos poucos elas foram chegando junto e se tornaram expressivas como monitoras mas, sobretudo, importa destacar o quanto em suas falas aparece um processo de entendimento sobre as relações de gênero e sobre a afirmação da liberdade de *ser o que quiser ser*.

Aí eu chego pra eles e falo pra não ficar assim não. Falo que é igual eu aprendi na vida. Vocês escolhem aquilo que quer. (Lucia, 14 anos, estudante da Escola)

Aos poucos as monitoras foram se soltando. E daí veio a segunda turma de monitoras, [...] que tem mais meninas. (Ana Carolina, 35 anos, ex-coordenadora do cineclube pela Oficina de Imagens)

Eu tive muitas influências. Mas no cineclube eu tive a Nádia, que eu amo e a Katarina, que eu admiro muito mesmo. Naquela época eu talvez falassem coisas do tipo, ah, tudo bem meu irmão não fazer as coisas porque ele é homem. E as meninas e até os meninos, o Marcão, o Blitz e até o Tayrone, que é da mesma idade que eu, falavam não, que isso? Vamos conversar sobre isso. As meninas, a Nádia e a Katarina, não eram só as referências do cineclube, mas de mulher, batalhadora, negra, essas coisas todas. (Petra, 18 anos, ex-aluna da Escola e monitora do cineclube)

Eu não tenho vontade de continuar na área de enfermagem, não acho que é minha vocação. Eu tenho vontade de formar em comunicação social ou alguma coisa que esteja ligada a comunicação. Eu tenho muita vontade de fazer faculdade. Eu também adoro fotografia e poderia fazer um curso de fotografia. (Petra, 18 anos, ex-aluna da Escola e monitora do cineclube)

A desnaturalização da forma como a mulher é historicamente retratada no cinema se conjuga com a incisiva capacidade de se estabelecer um olhar e diálogo atentos a tais elementos a partir das obras cinematográficas vistas. Se a escola torna-se um espaço de promoção e democratização da arte cinematográfica, pode também se ater à capacidade de que tal relação seja capaz de promover um novo olhar sobre a representação da mulher no cinema, como forma de desnaturalizar as violências simbólicas e contribuir para a equidade de gênero.

É necessário problematizar as narrativas quanto ao lugar dado às personagens femininas e quanto às diversas manifestações e relações de gênero e sexualidade, buscando refletir sobre a possibilidade de reformulação das identidades, subjetividades e performances inscritas nas obras filmicas exibidas, recriando os destinos comumente apresentados às personagens que materializam o signo do feminino no cinema, buscando situar a obra a partir de contextos culturais, sociais e políticos, sobretudo agregando os movimentos históricos existentes pelo fim da opressão de gênero. A escola, com sensibilidade e capacidade crítica pode, nesta relação com o cinema, contribuir para desnaturalizar

representações que perpetuam violências simbólicas relativas a questões de sexo-gênero-sexualidade.

A experiência do Cineclube Sabotage aponta a potência que o cinema na escola tem frente a todos os desafios que foram se enunciando ao longo desta pesquisa, relativos à relação entre educação, cinema e gênero. A intencionalidade do educador/mediador que propõe uma vivência cinematográfica na escola pode, de forma sensível, buscar dialogar sobre as questões de gênero e essa potência se mostrou evidenciada por praticamente todas as pessoas entrevistadas.

Se aparecesse uma ceninha de machismo no filme, eles percebiam, que aí na hora do debate eles traziam isso. (Petra, 18 anos, ex-aluna da Escola e monitora do cineclube)

E o cineclube ajuda com isso, pra ninguém ter essa mentalidade. Tem que quebrar aquilo, que os avós, os pais pensavam. Eu acho que o cineclube me ajudou a pensar e mudar isso, porque o jeito que o cineclube mostra e fala, a gente entende, é muito legal. A forma como é apresentado gera mais interesse e curiosidade. E daí você já procura saber disso fora dali do cineclube, entendeu? Em outros espaços, fora da escola, você vai procurar até na rua. Pode até já estar lá, mas ninguém percebe. A escola trabalhava essas questões mas de forma muito mais rasa. (Marília, 19 anos, ex-aluna da Escola e monitora do cineclube)

Este desvelamento possível de se perceber na experiência cinematográfica na escola, uma vez que garante percepções críticas sobre as opressões existentes, em vários níveis, promove também a *emancipação* dos sujeitos sociais ali envolvidos, porque é uma prática que possibilita, de forma livre, dialógica e inventiva, novas compreensões, transformações e reposicionamentos do espectador.

Pensar a escola como uma instituição que promove a emancipação dos sujeitos é também pensar a equidade de gênero, isso porque a escola não apenas produz e transmite conhecimentos, mas é uma instituição determinante na produção de identidades étnicas, de gênero e de classe. Se percebemos que essas identidades sofrem processos de opressão e desigualdade dentro da escola e, além, se percebemos que em muitas das suas ações ou omissões a escola reproduz violências e impossibilita a livre construção das identidades, o que acaba por contribuir para a manutenção de uma sociedade racista, sexista e classista, necessário se tornam ações e processos que imprimam transformações na prática escolar. Essas transformações são possíveis e acontecem continuamente porque a escola é uma instituição política e, portanto, em constante disputa entre concepções pedagógicas e de poder.

A presença do cinema na Escola aponta, então, para esta potência presente no ambiente escolar, presente no que o próprio nome do artista homenageado pelo Cineclube sugere: Sabotage. Sabotagem como ato político que instaura o novo. Sabotagem às relações

sexistas como forma de instaurar a equidade! Sabotagem às relações opressivas em suas mais diversas manifestações, para que se constituam espaços empenhados ativamente à emancipação de todos os sujeitos desde a infância, constituindo assim novas formas de ver, sentir e expressar o mundo, tal como as práticas de cinema na escola potencialmente são e podem se multiplicar, num vir a ser de contínua utopia, em prol da liberdade.

A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos,  
ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos  
e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe,  
jamais alcançarei.

Para que serve a utopia?  
Serve para isso:  
para que eu não deixe de caminhar.  
(Eduardo Galeano)

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W., HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. 2ª ed. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

ALVES, Paula; ALVES, José Eustáquio Diniz; SILVA, Denise Britz do Nascimento. *Presença feminina no cinema brasileiro – porque estamos tão longe*. XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e pré-Alas Brasil. 04 a 07 de setembro de 2012, UFPI, Teresina-PI. GT 29 – Ciências Sociais & Cinema: entre narrativas, políticas e poéticas. Disponível em: <http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisvciso/resumos/GT29-12.pdf> Último acesso em março de 2016.

ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. *Cineclube, cinema & educação*. Londrina: Praxis; bauru: Canal 6, 2010.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas. *Histórias de bairros [de] Belo Horizonte: Regional Leste*, coordenadores, Cintia Aparecida chagas Arreguy, Raphael Rajão Ribeiro. – Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008.

AUAD, Daniela. *Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero*. Revista USP, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/56/16-daniela.pdf> Último acesso em abril de 2016.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklin, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo – fatos e mitos*; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo – a experiência vivida*; tradução de Sérgio Millet. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. In: ADORNO et al. *Teoria da Cultura de massa*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e étnica, arte e política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, publicado originalmente. In: *Revue française de sociologie*, Paris, 1966. p. 325-347.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina – A condição feminina e a violência simbólica*; tradução Maria Helena Kuhner. – 1ª ed. – Rio de Janeiro, BestBolso, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAPUZZO, Heitor. *Cinema – a aventura do sonho*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1986.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, 2012, Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416> Último acesso em abril de 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. Apresentado no GT Educação e Sociedade, 27º Encontro anual da ANPOCS, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf> Último acesso em abril de 2016.

COHN, Sérgio (org.). *Cinema Ensaios fundamentais*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

DAYRELL, Juarez. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares, (orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, 2003. p. 40-52.

DE ALMEIDA DANIEL, Fátima Cristina. *Representación de la mujer en el cine comercial del siglo XXI. Análisis de los años 2007-2012*. Instituto de Investigaciones Feministas. Madrid, 2012.

DEBUS, M. *Manual para excelência em La investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FILHA, Constatina Xavier. *A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisas com crianças*. 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011.

FLICK, Uwe. *O que é pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e a epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação*. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: a lei 13.006*. Reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo Produção, 2016.

FRESQUET, Adriana (org). *Currículo de Cinema para Escolas de Educação básica*. Laboratório de Educação, cinema e audiovisual. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

FRIEDAN, Betty. *Mística feminina*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1971.

GUBERNIKOFF, Giselle. *Cinema, identidade e feminismo*. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

JACOBO, Julio Waiselfisz. *Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil*. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2013.

JAPIASSU, Hilton. *Ciências: questões impertinentes*, editado por Márcio Fabri. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011.

KAPLAN, E. Ann. *A mulher e o cinema*. Os dois lados da câmera. Tradução de Helen Márcia Potter Pessoa. Rio de Janeiro: Roxo, 1995.

KUBIK, Maíra. *Manifesto pela igualdade de gênero na educação*. Disponível em: <http://mairakubik.cartacapital.com.br/2015/06/20/manifesto-pela-igualdade-de-genero-na-educacao/> Último acesso em abril de 2016.

LAURETIS, Teresa De: A Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque: *Tendências e Impasses – o feminismo como crítica da cultura*, Rio de Janeiro: Rocco, 1994 p. 1-30.

LINS, Daniel. *A dominação masculina revisitada*. Daniel Lins (org). Campinas/SP: Papyrus, 1998.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Educação e Cinema: Novos olhares na produção do saber*. Porto: Profedições, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

MAIA, Carla. *Sob o risco do gênero: clausuras, rasuras e afetos de um cinema com mulheres*. Tese (doutorado) – Universidade Federa de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UFMG, 2015. [manuscrito].

MARGULIS, Mario. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Editor María Cristina Laverde. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Departamento de Investigaciones. Universidad Central, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. *Os exercícios do ver*, Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva, São Paulo: Editora Senac, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MIGLIORI, César. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas)*. Escola de Comunicação e Arte. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 437-453.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

NERI, Regina. *A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

REIS PRÁ, Jussara. *Estereótipos e ideologias de gênero entre a juventude brasileira*. Salvador: Revista Feminismos, 2013.

RICARDE, Maricruz Castro. *Feminismo y teoría cinematográfica. Escritos*. In: *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. Puebla, 2002. p. 23-48.

RODRIGUES, Cacilda da Silva. *A percepção das crianças sobre a linguagem cinematográfica nas práticas pedagógicas em uma escola de Poços de Caldas/MG*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015.

RODRIGUES, Miguel Moreira. *Análise indiscreta: Reinterpretação da teoria feminista de Laura Mulvey sobre Rear Window (1954) e Vertigo (1958), de Alfred Hitchcock*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2014.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Ademir Valdir dos. *Livro didático: gênero, currículo e ideologia na escola primária*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tuituti do Paraná, 2010.

SILVA, Natalino Neves da. *Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EKA*. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das Representações Sociais. *O conhecimento no cotidiano*. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. Mary Jane Spink (org). São Paulo, Editora Brasiliense, 1993. p. 85-108.

SPINK, Mary Jane. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. Aproximações teóricas e metodológicas. Edição virtual, 2013. Mary Jane Spink (org.). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 1-71.

SPOSITO, Marília Pontes. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. SPOSITO, Marília Pontes, (coord.) Belo Horizonte: Argvmeentvm, 2009. p. 1-278.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. SPOSITO, Marília Pontes (coord.). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 1-222.

SCOTT, Joan W. *O enigma da igualdade*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas, 2005.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.

SCOTT, Joan W. *Gênero e história*. México: FCE, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.). *A mulher vai ao cinema* (2ª ed.), Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

## ANEXOS

## 1. Declaração de participação da escola

**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**  
Resolução nº 466/12

Fu, Elizabeth Aparecida Lara Menezes \_\_\_\_\_  
- diretora declaro ciência da participação da ESCOLA MUNICIPAL  
PROFESSORA ALCIDA TORRES, localizada na Rua  
Alameda Formosa \_\_\_\_\_  
n. 144, Bairro Teófilo Otonari \_\_\_\_\_  
como instituição coparticipante no projeto de pesquisa intitulado  
"Representação da Mulher e Cinema: entre a realidade e a ficção nos  
olhares adolescentes", sob a responsabilidade do pesquisadora FABIANA  
DE LIMA LEITE, sendo, a instituição proponente, a Faculdade de  
Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

Serão disponibilizados ao pesquisador citado educandos da escola citada para sessões de cinema a partir do PROJETO CINECLUBE SABOTAGE, com rodas de conversas e entrevistas relacionadas à pesquisa, bem como o acesso às dependências da escola, a partir de prévio agendamento, para a realização das atividades, após a emissão do parecer ético de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da instituição proponente. Declaro ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução CNS 466/12. A escola municipal está ciente de suas co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, ou que venham a frequentar as suas dependências, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Belo Horizonte, 02 de novembro de 2015.

  
 Elizabeth Aparecida Lara Menezes - BM 92938-0  
 Diretor de Estabelecimento de Ensino  
 Nomeação DOM de 10/01/2015  
 Resolução nº 0012209 de 08/06/2008  
 Diretora da Escola Municipal

## 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu ....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) da Pesquisa ***INTERSEÇÕES ENTRE CINEMA, GÊNERO E EDUCAÇÃO: Um olhar sobre a experiência do Cineclubes Sabotage na Escola Municipal Professora Alcida Torres***, recebi de **Fabiana de Lima Leite**, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

I – Que eu fui convidada/o a participar desta pesquisa porque sou estudante na Escola Municipal Alcida Torres;

II – Que a minha participação NÃO é obrigatória, podendo desistir de participar a qualquer momento;

III - Que o estudo se destina a questões relativas ao cinema e à educação;

IV - Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: contribuir com o campo da educação em interface com cinema e gênero, promovendo um estudo qualificado em como o cinema é ou pode vir a ser melhor instrumentalizado no campo da educação para a promoção da equidade de gênero.

V - Que esse estudo começará em março de 2016 e terminará em novembro de 2016;

VI - Que o estudo será feito da seguinte maneira: No início do trabalho a pesquisadora participará de disciplinas de mestrado junto à Universidade Estadual de Minas Gerais, na Faculdade de Educação, que permitam melhor conhecimento para a sua formação teórica e metodológica na área da educação, gênero e cinema. A pesquisa de campo será realizada a partir de entrevistas e observação de sessão de cinema com os participantes. **A pesquisadora estará atenta a procedimentos éticos. Solicitará carta de consentimento informado aos adolescentes alunos e seus familiares, bem como à comunidade escolar envolvida, os procedimentos que adotará, bem como os seus objetivos. As entrevistas serão gravadas com consentimento e será mantido o sigilo de identidades.**

VII - Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: os temas que serão abordados pelos adolescentes nos bate-papos/grupos focais podem em algum momento causar algum incômodo, mas a pesquisadora e os responsáveis pelo projeto do Cineclubes Sabotage estarão preparados para conduzir de maneira a não expor negativamente as pessoas participantes;

VIII - Não haverá riscos à saúde física e mental dos participantes;

IX - Que deverei contar com a seguinte assistência: a pesquisa foi autorizada pela Escola Municipal Alcida Torres e pela Oficina de Imagens, que desenvolve o Cineclubes Sabotage, bem como é uma atividade regular do curso de mestrado da Universidade Estadual de Minas Gerais – Faculdade de Educação. Assim, a pessoa participante terá todo o apoio dos profissionais da escola e da ONG que realizam o Cineclubes Sabotage.

X - Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: poder contribuir para que ações de educação e cidadania possam ocorrer dentro da escola, uma vez que a pesquisa dará visibilidade às atividades escolares, do qual participo.

XI - Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: os representantes da Oficina de Imagem que realizam o Cineclubes Sabotage estarão presentes o tempo integral das atividades da pesquisa, bem como a Escola Municipal Alcida Torres destacará uma representação da escola para também estar presente durante todas as atividades da pesquisa.

XII - Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa.

XIII - Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

XIV - Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

XV - Que a participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa e também NÃO haverá remuneração por esta pesquisa, uma vez que trata-se de pesquisa de fins acadêmicos sem recurso.

XVI - Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Dados da/o participante:**

Nome: \_\_\_\_\_

CI: \_\_\_\_\_ Data nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Série escolar: \_\_\_\_\_

Horário de estudo: \_\_\_\_\_

Trabalha? Se sim, com que e em qual horário? \_\_\_\_\_

**Dados da/o representante legal do participante:**

Nome: \_\_\_\_\_

CI: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Relação familiar: \_\_\_\_\_

**Dados da pesquisadora:**

Nome: Fabiana de Lima Leite

CI: MG 13375919 Idade: 38 anos Telefone: (31)9445.5354

Formação: Graduação em Direito; Especialização em Psicologia; Mestranda em Educação

Email: fabianalleite@gmail.com

**Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto): \_\_\_\_\_

Bairro: /CEP/Cidade: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Telefone de outra pessoa próxima ou responsável legal: \_\_\_\_\_

**Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Endereço: Universidade Estadual de Minas Gerais / Faculdade de Educação

End: Rua Paraíba, 29 – Bairro Funcionários – Belo Horizonte/MG CEP 30130-150

Telefones p/contato: 31 3239-5900 /31 3226-5964

Professor da instituição orientador da pesquisa: **José de Sousa Miguel Lopes**

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se à:**

Universidade Estadual de Minas Gerais / Faculdade de Educação

Rua Paraíba, 29 – Bairro Funcionários – Belo Horizonte/MG CEP 30130-150  
**Telefone:** 31 3239-5900 /31 3226-5964

Belo Horizonte, 01 de abril de 2016

<hr/> <p>Assinatura do participante da pesquisa</p>	<hr/> <p>Assinatura do responsável legal</p>
---	--

<hr/> <p>Assinatura da pesquisadora</p>
---

### 3. Comprovante de aprovação para pesquisa de campo junto à Plataforma Brasil

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA									
<b>- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA</b>									
<p><b>Título da Pesquisa:</b> Representação da mulher e cinema: entre a realidade e a ficção nos olhares adolescentes.  <b>Pesquisador Responsável:</b> Fabiana de Lima Leite  <b>Área Temática:</b>  <b>Versão:</b> 1  <b>CAAE:</b> 54839116.9.0000.5525  <b>Submetido em:</b> 01/04/2016  <b>Instituição Proponente:</b> Faculdade de Educação - FaE  <b>Situação da Versão do Projeto:</b> Aprovado  <b>Localização atual da Versão do Projeto:</b> Pesquisador Responsável  <b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio</p>									
									
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_653122									
<b>- LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO</b>									
CPF/Documento ^	Nome ^	Atribuição	E-mail ^	Currículo	Tipo de Análise ^	Ação			
060.047.516-69	Fabiana de Lima Leite	Contato Científico, Contato Público, Pesquisador principal	fabianalleite@gmail.com	<a href="#">Lattes</a> <a href="#">CV</a>	PROPONENTE				
<b>- LISTA DE COMITÊS DE ÉTICA DO PROJETO</b>									
Comitê de Ética ^					Tipo de Vínculo ^	Ação			
5525 - Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG					COORDENADOR				
<b>- LISTA DE INSTITUIÇÕES DO PROJETO</b>									
CNPJ da Instituição ^	Razão Social ^	Tipo de Instituição ^	Comitê de Ética ^			Ação			
	Faculdade de Educação - FaE	PROPONENTE	5525 - Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG						
<b>- LISTA DE PROJETOS RELACIONADOS</b>									
Tipo ^	CAAE ^	Versão ^	Pesquisador Responsável ^	Comitê de Ética ^	Instituição ^	Origem ^	Última Avaliação ^	Situação ^	Ação
P	54839116.9.0000.5525	1	Fabiana de Lima Leite	5525 - Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	Faculdade de Educação - FaE	PO	PO	Aprovado	

#### **4. Roteiro para entrevistar estudantes e monitores ligados ao Projeto Cineclube Sabotage**

1. Fala seu nome completo e sua idade
2. Como é a sua família? Com quem você vive?
3. Você tem irmãos? Quantos? Você ajuda nos serviços de casa? E seus irmãos?
4. Me conta um pouco sobre o bairro onde você vive. Há quanto tempo mora ali e como é?
5. Você estuda? Onde e qual série?
6. Você trabalha? O que faz?
7. O que você sonha para a sua vida?
8. Você segue alguma religião? O que ela tem de importante para você?
9. O que é ser jovem para você? Quais são as dificuldades que você acha em ser jovem hoje?
10. Quais são as maiores referências de pessoas que te inspiram na vida? Por que?
11. Você acha que é uma pessoa que tem liberdade de ser o que quiser e viver o que quiser? Por que?
12. Pense em você e nos meninos de sua idade. Você acha que eles têm mais liberdade do que as meninas? Por que?
13. Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser menina/menino? Se sim, pode contar?
14. Quando estudou na Escola Alcida Torres?
15. Quanto tempo estudou ali? O que você achava bom? Tem algo que não gostava na escola? O que?
16. Como conheceu o Projeto Cineclube Sabotage?
17. Quanto tempo esteve ou está ligada/o ao Cineclube?
18. O que acha legal do Projeto?
19. Se pudesse mudar algo no projeto, o que mudaria?
20. Ter participado deste projeto é importante para você? Por que?
21. Como era a sua relação com o cinema antes de entrar para o projeto e como passou a ser depois?
22. Você acha que a forma como o Cineclube Sabotage leva o cinema para a escola é diferente das outras formas que a escola exhibe cinema na escola? Como e por que?
23. O que acha que aprendeu coisas no Sabotage que não conhecia antes? Se lembra de algo que foi muito marcante para você no Projeto? O que?
24. O projeto Sabotage já discutiu questões sobre as relações de gênero na escola? O que você entende por gênero?
25. Você já ouviu falar no machismo? O que é machismo para você e o que pensa disso?
26. Você acha que o Projeto Sabotage foi importante para mudar a maneira como você pensava sobre ser menina ou menino? Por que?

## **5. Roteiro para entrevistar professores e colaboradores ligados ao Projeto Cineclube Sabotage**

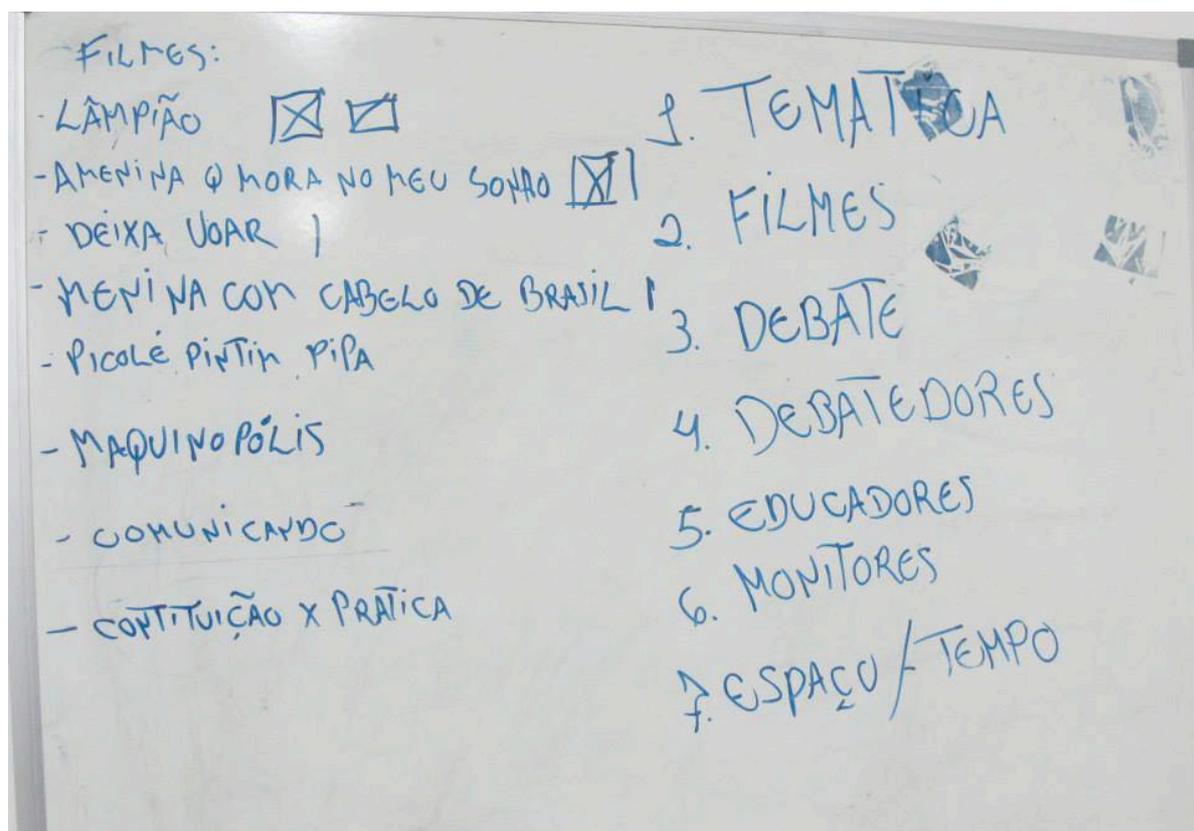
- 1) Pelo que participou ou ouviu falar, o que era o Projeto Cineclube Sabotage?
- 2) Você acha que chegou a colaborar para o Projeto acontecer na escola? Como?
- 3) Você participou de sessões do projeto? O que achava dessa experiência?
- 4) Você acha que era um projeto educativo? Por que?
- 5) Você acha que a forma como o projeto trazia o cinema para a escola é diferente das outras formas que as crianças interagem com o cinema na escola? Como e por que?
- 6) Você sabe que o projeto não está mais na escola? Sabe por que? Acha que faz falta?
- 7) Você acha que cinema educa? Como?
- 8) Nas sessões que participou, lembra como era a metodologia do projeto? Pode falar um pouco? Acha que funcionava bem?
- 9) Se pudesse, o que acha que deveria melhorar no projeto?
- 10) Os professores participavam das sessões? O que pensa sobre essa participação?
- 11) Das sessões que participou, consegue lembrar os temas que foram debatidos?
- 12) Você acha que aparecia questões relacionadas a gênero? Se sim, como apareciam?
- 13) Você acha que os estudantes gostavam do projeto? Por que?

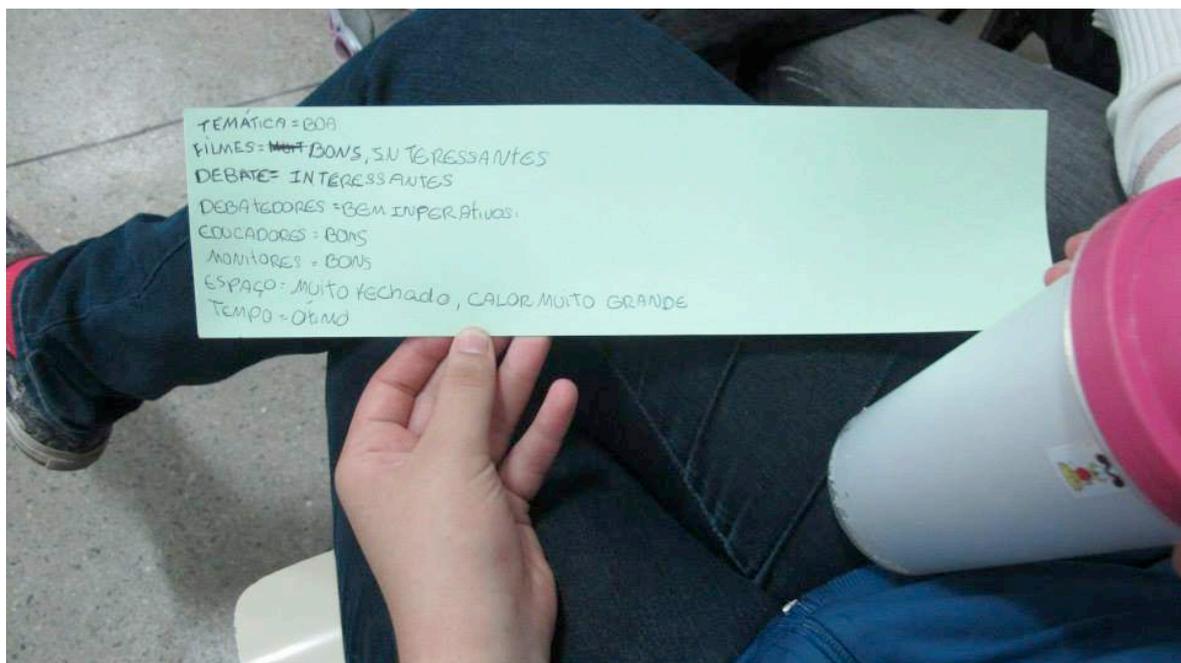
## 6. Imagens extras do Projeto Cineclube Sabotage<sup>18</sup>



<sup>18</sup> Imagens de arquivo da ONG Oficina de Imagens em sessões de cinema, debates, oficinas de produção de vídeo e atividades extras escolares realizadas pelo Projeto Cineclube Sabotage com a Escola Municipal Professora Alcida Torres no período de 2011 a 2015.

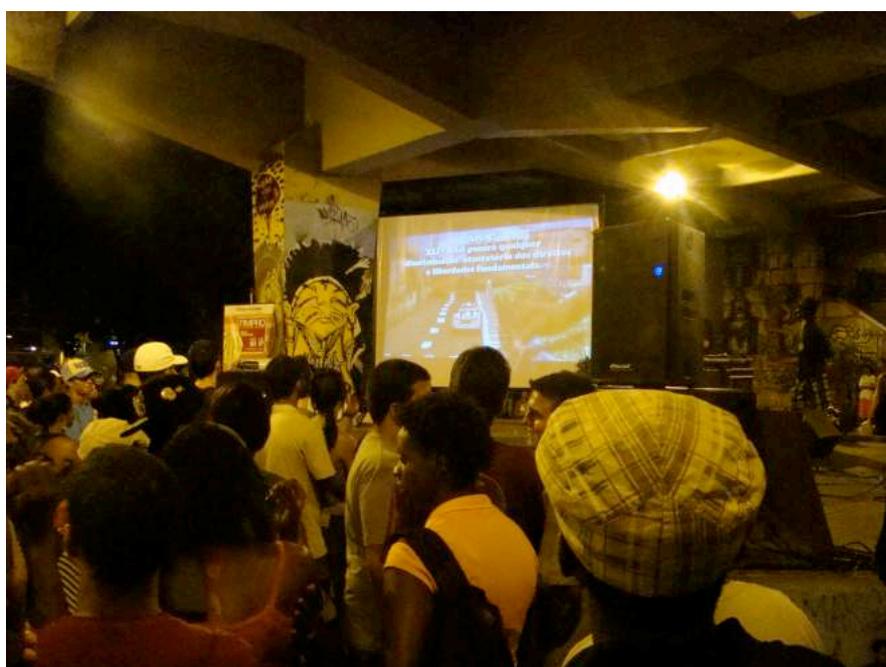



















# cineclub SABOTAGE

**Você já pensou em participar de uma oficina de vídeo?**

O Cineclub Sabotage convida os estudantes da E. M. Prof. Alcida Torres a participarem da oficina de vídeo. Serão 20 vagas. As oficinas acontecerão na escola no turno da tarde, de 13 às 16 horas, com duração de três meses.

**Público:** Adolescentes do 3º ciclo - 7º ao 9º ano, que tenham de 13 a 16 anos.

**Como eu faço para participar?**

É preciso fazer um vídeo de 1 minuto com o tema "Na minha escola tem...". Ou seja, em um minuto, o que eu quero contar da minha escola? O que posso dizer sobre o dia a dia na escola, as aulas, os amigos, as brincadeiras, os problemas, as coisas boas ou ruins? E como é que eu mostro isso pelo vídeo?

**Inscrições:**  
de 14 a 29 de fevereiro de 2012, na própria escola

**Quando que sai o resultado?**  
O resultado da seleção será divulgado no dia 06 de março, terça-feira, no mural da Escola.

**Que dia começa a oficina?**  
Dia 09 de março, sexta-feira, de 13h às 16h.  
Os encontros serão nas quartas e sextas, nesse horário.

**Ainda tô com dúvida. Que eu faço?**  
**Acesse o blog:** [cinesabotage.wordpress.com](http://cinesabotage.wordpress.com)  
**E-mail:** [cineclub@oficinadeimagens.org.br](mailto:cineclub@oficinadeimagens.org.br)  
**Telefone:** 3465-6800 (Marcão)

## Oficina de Vídeo



Apoio:



Parceria:



Realização:



Patrocínio:



Realizado com os recursos da  
Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte

